



Filipa Alexandra Veríssimo dos Santos

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

(Nº140139004)

Interações sociais entre crianças no ato de brincar.

novembro, 2015

Versão Definitiva

Interações sociais entre crianças no ato de brincar.

Relatório de Projeto de Investigação Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Área científica: Educação

Orientação: Mestre Especialista Isabel Correia

Candidata: Filipa Alexandra Veríssimo dos Santos (nº140139004)

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

Departamento de Ciências Sociais e Pedagogia

Brincar é das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Não restam dúvidas de que as crianças têm o melhor emprego do Mundo (Esteves, 2010, p. 38).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, à minha família que me apoiou em todos os momentos da minha formação escolar e académica.

Mãe, a ti por seres mãe e pai ao mesmo tempo. Por seres tu, o meu porto de abrigo em todas as quedas, dúvidas, indecisões, felicidades, sucessos, e por seres a minha melhor amiga neste percurso que é a vida.

À minha irmã, por me ter acompanhado, apoiado e dado força ao longo de todas as derrotas e vitórias.

Aos meus amigos, que quando a minha voz trémula mostrava as minhas inseguranças, acreditavam com todas as forças nos meus próprios sonhos. A ti Ana Cláudia Veríssimo, por toda a cumplicidade, confiança, alegria, conselhos e por toda a força que me deste para acreditar mais em mim, pois contigo aprendi que o segredo é: cabeça levantada, sorrir, acreditar em nós mesmos e olhos postos naquilo que realmente nos interessa e nos faz bem.

A ti André Simões, por toda a força, carinho, amizade, afeto, cumplicidade, e sobretudo por tudo aquilo que és, e ainda te vais tornar no futuro. Contigo tenho aprendido a insistir na felicidade, nos lugares e nos amores certos.

À Tatiana Machado, Patrícia Carvalho, Cátia Almeida, Diana Martins, Sara Ferreira, João Babarra, e Cláudia Guerreiro, pois com as pessoas certas do meu lado, o imenso caminho tornou-se mais fácil, e cheio de força e coragem.

À minha amiga Sofia Cristão, pois juntas desenvolvemos uma amizade que dura 21 anos e foi sem dúvida esta amizade, uma das minhas inspirações para a concretização deste relatório.

A todos os meus colegas e amigos Nadadores Salvadores que para além de terem respeitado a minha ausência durante a Época Balnear 2015, apoiaram-me diariamente para a concretização deste relatório.

A todas as minhas quedas, desilusões e fracassos, pois foi assim que cresci, atingi maturidade, e aprendi a ultrapassar e dar a voltar por cima.

Aos meus professores da licenciatura em Educação Básica, que me transmitiram conhecimentos e aprendizagens suficientes para chegar até aqui.

A todos os docentes que lecionaram no decorrer da minha formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que com todo o apoio e sabedoria ajudaram-me a tornar uma profissional competente e sobretudo dedicada às crianças. Num conjunto, todos eles se tornaram uns verdadeiros amigos e incentivadores para a concretização deste relatório.

Às educadoras cooperantes dos estágios realizados, por me terem apoiado, ouvido, feito crescer, e em especial à educadora Lurdes que sempre acreditou em mim e nos meus desejos.

À professora Isabel Correia, que dedicou o seu tempo para me orientar na realização deste produto, e me apoiou em todos os momentos na sua concretização.

E por fim, a todas as crianças que me inspiraram, vivenciaram comigo, pois foi com elas que cresci, enfrentei dificuldades, sorri e sobretudo fui muito feliz.

RESUMO

O presente documento, diz respeito ao relatório do projeto de investigação, cujo título é *Interações sociais entre crianças no ato de brincar*. Este relatório tem como finalidade principal, compreender as perspectivas das educadoras cooperantes, sobre o tipo de interações que as crianças desenvolvem durante as suas brincadeiras espontâneas e compreender de que forma incentivam a existência de mais interações entre as crianças.

São também apresentadas perspectivas sobre o ato de brincar e sobre o espaço exterior, uma vez que cada vez mais, este é um espaço que promove interações, aprendizagens e brincadeiras diversificadas. É ainda abordado, o perfil de desempenho do Educador de Infância, bem como o seu papel durante os momentos de brincadeira das crianças.

Neste sentido, encontra-se presente neste relatório perspectivas teóricas e os resultados obtidos, tendo por base as observações e as intervenções realizadas em dois contextos de estágio (creche e jardim de infância).

Este projeto, caracteriza-se por uma investigação qualitativa que recorre ao paradigma interpretativo da investigação em educação. Assim, dá a conhecer os resultados de um estudo, que não deve ser generalizado.

Como instrumentos para recolha de informação, utilizei a observação participante, as notas de campo e a entrevista (realizada apenas a uma educadora), bem como a consulta dos documentos pedagógicos de ambas as instituições. A análise da entrevista evidenciou a importância que a educadora cooperante atribui às brincadeiras livres por parte das crianças, que por sua vez são consequência das interações que as crianças acabam por desenvolver umas com as outras. Infiro ainda, a importância que a entrevistada dá ao espaço exterior, o que destaca a importância da organização dos espaços e dos materiais.

Para terminar, realizo um balanço final sobre o estudo concretizado e sobre as intervenções realizadas que realizei com os grupos de crianças.

Palavras-Chave: Brincar; Interações Sociais; Espaço Exterior; Educador de Infância.

ABSTRACT

This document concerns the research project report, entitled Social interactions between children in the act of playing. This report's main purpose is to understand the prospects of cooperating teachers, about the kind of interactions that children develop during their spontaneous play and understand how encouraging that there are more interactions among children.

They are also presented perspectives on the act of play and on outer space, as more and more, this is a space that promotes interactions, learning and diversified games. It also addressed the performance profile of the pre-school teacher, as well as their role during times of children play.

In this sense, it is present in this report theoretical perspectives and results, based on the observations and interventions carried out in two stages contexts (nursery and kindergarten).

This project is characterized by a qualitative research using the interpretative paradigm of research in education. Thus makes known the results of a study, which should not be generalized.

As tools for information gathering, I used the participant observation, field notes and interview (held only by an educator) and consultation of educational documents of both institutions. The interview analysis showed the importance of cooperative educator attaches to free play by children, which in turn are the result of interactions that children end up developing with each other. I infer also the importance that the interviewee gives to outer space, which highlights the importance of organization of spaces and materials.

Finally, I realize a final assessment of the study achieved and on the interventions that I made with groups of children.

Keywords: Playing; Social interactions; Outer space; Pre-school teacher.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Capítulo I - Quadro Teórico de Referência	4
1. Fatores que influenciam o desenvolvimento das crianças	5
1.1. Interações Sociais entre crianças	5
1.2. O brincar espontâneo	8
1.3. A organização dos espaços e dos materiais em contexto educativo	14
2. A especificidade da intervenção do educador de infância	17
2.1. Perfil de desempenho do educador de infância	17
2.2. Papel do Educador durante os momentos de brincar das crianças	22
Capítulo II – Opções Metodológicas	25
1. Problemática e objetivos de estudo	26
2. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa	27
3. Estudo caso	29
4. Recolha de dados	30
4.1. Observação	31
4.2. Notas de Campo	32
4.3. Entrevista	33
5. Contextos de Estágio	35
5.1. Instituição A	36

5.1.1. O grupo de crianças	38
5.1.2. A Sala Lilás	39
5.1.3. A equipa pedagógica.....	42
5.1.4. As Famílias	43
5.2. Instituição B	45
5.2. 1. O grupo de crianças	47
5.2. 2. A Sala dos Piratas	49
5.2.3. A Equipa Pedagógica.....	53
5.2.4. As Famílias	54
Capítulo III – Apresentação e interpretação da intervenção.....	57
1. Interações sociais e comportamentos lúdicos.....	58
2. A importância do brincar no desenvolvimento das crianças	64
3. O espaço exterior enquanto promotor de brincadeiras espontâneas entre as crianças	68
Capítulo IV – Considerações Finais	74
Bibliografia	81
Anexos	85
Anexo 1- Planta da sala de Creche da Instituição A	86
Anexo 2 – Planta da sala de Jardim de Infância da Instituição B	87
Anexo 3- Documento de apresentação da estagiária aos familiares das crianças do contexto de creche	88
Anexo 4- Documento de apresentação da estagiária aos familiares das crianças do contexto de Jardim de Infância	89
Anexo 5- Conjunto de questões realizadas às crianças	90
Anexo 6- Respostas das crianças, face às questões colocadas.....	91
Anexo 7- Notas de Campo realizadas em creche.....	97
Anexo 8- Notas de campo realizadas em Jardim de Infância	101

Anexo 9- Guião da entrevista à educadora de infância de jardim de infância.....	113
Anexo 10- Transcrição da entrevista à educadora de jardim de infância	116
Anexo 11- Quadro de análise da entrevista à educadora de jardim de infância	119
Anexo 12- Planificação da Atividade “ Magia dos Balões”	123
Anexo 13- Planificação da Atividade “ Vamos saltar à corda?”	125
Anexo 14- Planificação da Atividade “ O Jogo da Macaca”	127
Anexo 15- Planificação da Atividade- Atividade de Expressão Plástica.....	129
Anexo 16- Planificação da Atividade “ A Caixa de areia”	131

INTRODUÇÃO

Para obter a docência de Educadora de Infância e o grau de Mestre, o Mestrado em Educação em Pré-escolar inclui no seu plano de estudos, a concretização de um projeto de investigação sobre um tema transversal às duas valências de estágio realizadas. Contudo, o tema escolhido terá de ser significativo e terá de permitir alguma intervenção, de modo a responder a um conjunto de questões.

De forma a selecionar um tema que fosse de encontro com os objetivos do curso e com os meus interesses, optei por eleger a temática do brincar, visto ser um tema que me atrai devido às recordações agradáveis que tenho das brincadeiras da minha infância. Assim, recordo-me que estas brincadeiras permitiram-me explorar o imaginário, conviver com outras crianças, reproduzir episódios, desenvolver competências e sobretudo criar amizades, que perduram até aos dias de hoje na minha vida. Sobre este facto Hohmann & Weikart (2004), referem que os *adultos* [se] *lembram das brincadeiras porque eram actividades sobre as quais tinham controlo e que, consequentemente, tiveram um grande impacto sobre si* (p. 87).

Outro fator que me influenciou na escolha desta decisão, foi o facto de já ter observado e constatado em diversos locais e momentos da minha vida, que as crianças socializam umas com as outras mais facilmente, independentemente de se conhecerem ou não. Ou seja, verifiquei que, rapidamente as crianças interagem umas com as outras e, consequentemente, desenvolvem brincadeiras partilhadas e significativas para o seu desenvolvimento. Assim, após ter iniciado pesquisas e leituras sobre o assunto, interessei-me nos aspetos do desenvolvimento social e considerei pertinente abordar no meu relatório as interações sociais existentes entre as crianças, e o brincar, pois são dois assuntos que se interligam.

Com esta abordagem pretendo também desmistificar o pensamento que existe por parte de certas pessoas, que referem que o brincar apenas se caracteriza por ser um ato infantil. Importa refletir e passar a mensagem a todos os que estão envolvidos com crianças, que o *brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível* (Hohmann & Weikart, 2004, p.87).

Neste sentido, após a minha observação nos contextos de estágio, verifiquei que tanto na creche, como no jardim de infância, as crianças interagem naturalmente umas com as outras e

desenvolviam ações de brincadeiras com e sem materiais. Desta forma, a escolha deste tema não foi vista como um ponto negativo observado por mim, mas sim como uma situação que merece o aprofundamento de conhecimentos, e como uma situação que poderia ser melhorada, ao ponto de existir mais interações entre as crianças e, conseqüentemente, mais atos de brincar e explorações de materiais.

O ato de brincar caracteriza-se por ser uma necessidade de todas as crianças, até porque é um direito¹ que possuem desde o seu nascimento. Para além de ser uma atividade lúdica, o brincar oferece sensações de bem estar e potencializa o desenvolvimento das crianças em todos os níveis, isto é, emocional, social, cognitivo e físico.

É ainda através das brincadeiras que, as crianças interagem umas com as outras, pois numa tentativa de encontrar parceiros para essas mesmas brincadeiras, aproximam-se umas das outras e desenvolvem-se a nível social, contudo, as crianças fazem essa aproximação devido aos seus interesses e às próprias ações que se estão a desenrolar, pois a partir do momento em que começam a comunicar verbalmente, questionam os seus pares, se podem participar na brincadeira ou simplesmente introduzem-se na mesma.

Face à temática das interações e do brincar, existem diversos fatores que condicionam a existência destas, o que me obriga a abordar alguns aspetos no decorrer deste relatório. Porém, dou ênfase à organização dos espaços e dos materiais como um condicionante para as interações sociais e o brincar infantil, dando destaque ao espaço exterior, pois face às minhas pesquisas e leituras, refleti e questionei-me bastante sobre as potencialidades do próprio espaço exterior e conseqüentemente, da sua influência no desenvolvimento das crianças. Assim, este é um espaço igualmente educativo pelo que, *exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança* (Ministério da Educação, 1997, p. 39), de forma a proporcionar o desenvolvimento e *aprendizagens significativas e diversificadas (...)* (idem, p. 26), através da

¹ Declaração Universal dos Direitos das Crianças:

Artigo 31:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

possibilidade que as crianças têm *de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis* (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Contudo, também o educador tem um papel relevante para proporcionar mais interações entre as crianças, pois é o responsável por adequar os ambientes educativos, por disponibilizar materiais e por provocar a curiosidade das crianças, de modo a que estas interajam, brinquem e se desenvolvam.

Importa referir que realizei mais observações e intervenções no contexto de jardim de infância que na creche, pois quando realizei esse período de estágio, já tinha definido mais concretamente o tema do meu relatório. Assim, a partir das conversas informais que realizei com a educadora cooperante de jardim de infância, bem como as observações e entrevista, delineei uma estratégia, que centrou-se em promover interações entre criança-criança, através de ações de brincar e manipulação de diversos materiais, contudo procurei fomentar as interações e brincadeiras no espaço exterior.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que, no primeiro faço uma abordagem teórica sobre os conteúdos relacionados com a problemática em estudo; no segundo capítulo apresento a metodologia e os contextos de estágio; no terceiro capítulo é relatada a intervenção que realizei e a sua interpretação; no último capítulo seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste primeiro capítulo, apresento uma abordagem teórica dos conceitos correspondentes ao tema do meu relatório. Darei ênfase a alguns aspectos que influenciam o desenvolvimento das crianças, nomeadamente a interação entre as mesmas e as suas ações de brincar.

Refiro algumas perspetivas sobre o brincar, o jogo e o brinquedo, revelando a sua importância.

Reflito sobre o ambiente educativo, mais concretamente sobre os espaços e materiais propícios às brincadeiras das crianças. Contudo, destaco, essencialmente, o espaço exterior, como espaço propício à realização de brincadeiras.

Apresento a especificidade da intervenção do Educador de Infância, onde refiro o seu perfil e qual o seu papel, durante os momentos de brincadeira espontânea entre as crianças. É dada relevância ao espaço exterior como espaço propício ao desenvolvimento dessas mesmas brincadeiras.

1. FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

1.1. INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS

É graças à presença dos outros que (...) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social (Vayer, Roncin, 1988, p. 99).

Como seres humanos que somos, interagimos com o meio que se encontra à nossa volta, mas quando decidimos comunicar com alguém, essa escolha não é feita ao acaso, pois temos em consideração determinados sinais de comportamento que o outro nos transmite, como por exemplo determinadas expressões faciais. Após esses sinais, o ser humano utiliza *uma gama de respostas, rir, sorrir, dar risadinhas ou gargalhadas, que reflectem as distinções qualitativas ou quantitativas que é capaz de estabelecer entre os vários acontecimentos divertidos* (Roque, Rodrigues, 2005, p. 45).

Importa que as crianças se sintam seguras e confiantes nas suas atitudes, pois segundo Pastor (1981, cit. Montagner, 1900, p. 12), *a criança, cuja vinculação à mãe é tranquilizante e segura, aparece socialmente mais competente do que a criança ansiosa no sentido em que apresenta mais respostas e orientações perante os comportamentos dos seus pares*. Ou seja, é possível afirmar que a base para a interação com outro é a segurança, que por sua vez é transmitida graças à vinculação com um adulto.

Assim, as crianças que se sentem seguras tendem a aventurar-se, e sentem-se aptas para arriscar e para conhecer outros indivíduos iguais a si. Porém, à medida que demonstram atitudes mais positivas e confiantes, acabam por ser vistas como parceiras para realizar brincadeiras, pois *as crianças mais escolhidas são sempre as que são conhecidas como as mais seguras* (Vayer,

Roncin, 1988, p. 101), visto que esta característica acaba por desenvolver ações mais positivas e *estimula* as outras crianças a arriscar perante o desconhecido.

No entanto, de acordo com Vygotsky (s.d, cit., Craidy & Kaercher, 2005, p. 29), *o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior* (idem, p. 29), onde *primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar* (idem, p. 29), e após, um determinado tempo é, que a utiliza *como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social* (idem, p. 29). Já Wallon (s.d, cit., Delgado, 2003), apresenta uma opinião distinta, onde *a criança se comunica com o mundo exterior através de suas emoções* (p. 129).

Por outro lado, Piaget (1975, cit., Delgado, 2003), enuncia no estágio sensório-motor que, *a criança começa a se relacionar com o meio em que está inserida, tentando uma comunicação com este, com as pessoas e com os objetos que a circulam (...)* (p. 30).

Neste sentido, a interação dos seres humanos com outros indivíduos começa logo a partir do momento em que este se encontra com outros indivíduos da sua espécie. É a partir dos 6 meses de idade, os bebés interagem com o outro através de risos e sorrisos mútuos, sendo que relativamente pouco tempo depois, isto é, a partir dos 7 meses, as crianças juntam aos sorrisos, pequenos toques. No entanto, é curioso que, nesta altura, ainda não se verifica a existência de conflitos, uma vez que, as crianças ainda não adquiriram a marcha, e interagem com o outro, como forma de prazer e satisfação.

Já a partir dos 12 meses, as crianças continuam a transmitir sorrisos, mas começam a produzir sons umas para as outras e *oferecem e recebem brinquedos uma da outra e imitam-se* (Montagner, 1900, p. 132). Esta imitação, traduz-se numa observação realizada noutra *pessoa procedendo de maneira similar à que ela mesma gostaria de proceder e subsequentemente ela se comporta como o modelo* (idem, p. 251), pois as crianças tendem a escolher os seus parceiros de brincadeira, tendo em conta alguns aspetos, pois *traços comuns de comportamento social parecem ser aspectos da escolha de amizade entre as meninas, enquanto qualidades complementares parecem ser mais importantes nos padrões de amizade dos meninos* (idem, p. 248-249).

Contudo, é também a partir desta altura que as crianças tendem a formar grupos, visto que aos pares, junta-se um terceiro elemento. Esta *terceira personagem desempenha um papel de*

mediadora entre as duas outras, já que as trocas passam necessariamente por ela (Vayer, Roncin, 1988, p.114). Todavia, a existência deste terceiro elemento, pode ser fulcral, uma vez que regula as ações e evita a confrontação ou, pelo menos, a torna improvável (idem, p. 116).

Por outro lado, Ostetto (2013) enuncia na sua obra, que as interações sociais ajudam:

as crianças a controlar seus impulsos ao participarem no grupo infantil: internalizar regras, adaptando seu comportamento a um sistema de controle e sanções, ser sensível ao ponto de vista do outro e saber cooperar e desenvolver uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional (p. 210).

Depois de compreender as regras sociais da sociedade onde está inserida, a criança tende a desenvolver interações que se traduzem na criação de brincadeiras, sendo através deste ato que as crianças mais interagem e desenvolvem laços afetivos. Assim, *o brincar com outras pessoas é necessário para evitar que a criança fique sem estímulo e a crítica que um parceiro pode proporcionar* (Cunha, 2007, p. 24), uma vez que também se desenvolve também *um componente social de extrema importância (...) onde os pares servem de colaboradores e até de tutores, apoiando-se mutuamente na resolução de tarefas* (Mata, 2010, p. 31).

Os pares são escolhidos pelas crianças ao pormenor, sendo curioso no recreio *que os comportamentos de filiação são mais evidentes. São então os grupos de três ou quatro pessoas que desenvolvem atividades mais elaboradas* (Vayer, Roncin, 1988, p. 100), e tendem a *ser as mais imaginativas e as mais dinâmicas ao mesmo tempo* (idem, p. 115).

Neste sentido, *é um engano supor que o brincar ao faz-de-conta não há regras, pois existem regras comportamentais, mesmo que estas não estejam formalmente estabelecidas à priori* (Vygotsky, s.d, cit, Ferreira, 2010, p. 13). É assim que as crianças aprendem a ceder, a reconhecer os outros e a *ser dependente ou independente, líder ou seguidor, além de refletir sobre o que significa ser justo, verdadeiro, belo* (Moyle, 2002, p. 143).

Este contato, *ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros* (idem, p. 22). Em conjunto, a criança passa a

compreender as regras sociais *realizando experiências constantes de humanização, que têm como dimensão maior o ato humano do brincar* (Cunha, 2007, p. 170).

1.2. O BRINCAR ESPONTÂNEO

Brincar é das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Não restam dúvidas de que as crianças têm o melhor emprego do Mundo (Esteves, 2010, p. 38).

Sendo o brincar uma atividade natural de qualquer criança que, apesar de poder ser realizada individualmente, surge sobretudo através das interações estabelecidas entre as crianças. Esta é uma atividade que se caracteriza por ser espontânea, que ocorre em qualquer local e sem ser programada, o que cria momentos livres, divertidos e, sobretudo, alegres para as crianças. Por outro lado, o brincar atua no desenvolvimento das crianças, visto que permite *aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser* (Gomes, 2010, p. 46), ao ponto da criança *desenvolver-se, exercitando capacidades como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outras* (idem, p. 45).

Importa mencionar que esta ação foi acompanhando as evoluções que o mundo e a própria sociedade tem sofrido, pois há três séculos atrás, a visão sobre este ato era bastante diferente da que é hoje. O brincar era bastante questionado e não assumia qualquer tipo de importância, sendo que *acreditava-se que as crianças precisavam de instrução e, no caso de doutrinas religiosas, de remissão por seus comportamentos pecaminosos* (Moyles, 2006, p. 28). Porém, com o desenvolvimento do mundo e da mudança de mentalidades, como por exemplo as manifestações de alguns autores como, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, passou-se a valorizar *o desenvolvimento espontâneo da criança e a imagem da criança como naturalmente “boa”* (idem, p. 28).

O brincar passou então, a ser visto como uma ação cômoda para a criança, e como uma peça essencial para o seu desenvolvimento social e intelectual, que, por sua vez, permite ampliar conhecimentos sobre o mundo e sobre a sua própria identidade. Nesta perspectiva, Moyles (2006), enuncia que, através dos comportamentos de brincar, a criança acaba por *adquirir habilidades desenvolvimentais- sociais, intelectuais, criativas e físicas* (p. 26). Defende-se ainda que, o brincar

realizado entre pares ou em conjunto, traz benefícios intelectuais, uma vez que *pode favorecer habilidades de linguagem e de desempenho de papéis, enquanto o brincar construtivo pode incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos* (Moyles, 2006, p. 27).

O brincar é sem dúvida um comportamento predominante na infância, que deve ser valorizado pelos educadores, até porque para além, de ser visto como um instrumento que apoia o desenvolvimento de cada criança, transmite sensações de prazer e de bem estar. O facto da criança não ser obrigada a apresentar um produto final da sua ação, e pretender-se apenas que, esta fique *relaxada, envolvida (...)* (Kishimoto, 2013, p. 9), origina momentos especiais e sobretudo livres, o que influencia *novas idéias no brincar (...)* especialmente no jogo simbólico e no brincar de *faz-de-conta em quem podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação* (Moyles, 2006, p. 27).

Ao ser uma ação livre, o brincar permite também que as crianças experimentem e testem diversas habilidades físicas, que obriga a uma coordenação motora. As crianças usam o seu corpo *e os seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo, usa a imaginação, coopera, torna-se um ser socializado, enfrenta conflitos, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos* (Kishimoto, 2013, p. 9-10).

Porém, para além do seu corpo e sentidos, as crianças contam com um conjunto de objetos, que tal como refere Catherine Garvey (1992, cit., Rodrigues, Roque, 2005, p. 45), *os servem por diversas formas como elo de ligação entre a criança e o meio*. Os objetos são então, uma ótima forma da criança conhecer o porquê das coisas do seu mundo, embora a sua utilização esteja condicionada a determinadas características, como por exemplo a forma, o tamanho e aparência, pois *embora os bebés agarrem o que é posto à sua disposição, as crianças mais crescidas, aquelas que adquiriam a autonomia das deslocações, são mais discriminativas* (Coelho, Maigre, Vayer, 2003, p. 77).

Segundo Froebel (1912, cit., Kishimoto, 1998, p. 68), *a criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinando, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros (...)*. Nesta perspectiva, também os objetos são uma ferramenta que, facilita a criação de interações sociais com outros indivíduos, sobretudo em idades com idade mais precoces, visto que um objeto *desconhecido desencadeia numa criança uma série de explorações e contatos que procuram a*

compreensão do mesmo, a sua textura, o seu tamanho, a sua forma, conduzem a uma concepção mais madura do mundo físico, e das suas propriedades (Roque, Rodrigues, 2005, p. 45).

É neste seguimento que o jogo e o brinquedo ganham destaque na vida das crianças, apesar do jogo realizado pelas crianças ter um conjunto de características próprias, ou seja:

Trata-se de uma actividade livre; o que significa que logo que existe uma imposição ou intervenção do adulto, deixa de ser um jogo; - É uma actividade fictícia, separada das outras actividades. A criança que brincar está plenamente consciente de que a realidade do jogo é a sua; Uma actividade repleta de uma certa incerteza ao nível do seu desenvolvimento (...) (Coelho, Maigre, Vayer, 2003, p. 37).

O brincar e o jogar relacionam-se entre si, até porque, *jogar/brincar não é só uma incerteza, é uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia* (Figueiredo, 2010, p. 35).

Segundo Piaget (1937, cit., Kamii, 1900, p. 27) *o jogo é a construção do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório*, e encontra-se dividido em três categorias, ou seja: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Portanto, os jogos de exercício, *consistem na repetição de acções que as crianças até aos dois anos realizam com o único objetivo de satisfazer a sua necessidade de alcançar um objecto, de realizar um movimento, de ultrapassar um obstáculo, etc. É um exercício que só termina com a satisfação plena do fim perseguido de natureza sensório-motora* (Mendonça, 1994, p.34).

Piaget (1969, cit., Mendonça, 1994, p. 34), defende que o jogo simbólico surge essencialmente entre os três e os seis anos de idade, uma vez que, *surge na criança quando ela adquire a noção de representação*. Caracteriza-se por ser, *um jogo em que a criança faz de conta que é outrem ou se imagina numa situação ou atribui uma nova função a um objecto, etc.* (idem, p. 34). Este teórico considera que é através do jogo simbólico *que a criança em idade do jardim-de-infância realiza essa importante função e que é através dela que a criança desenvolve adequadamente a assimilação, que juntamente com a acomodação a ajudam a adaptar-se ao mundo* (Mendonça, 1994, p. 34). Por fim, Piaget (1969, cit., Mendonça, 1994, p. 34), refere-se aos jogos de regras como aqueles *ao qual se entregam as crianças a partir dos seis anos*. Estes são jogos competitivos que obrigam a cooperação entre pares, e o seu objetivo principal *não é fazer*

de conta mas a aquisição e o exercício da regra (Mendonça, 1994, 34), como por exemplo os *jogos desportivos de competição, os jogos de cartas, de xadrez, etc. (...)* (idem, p. 34).

Também Kishimoto (2010), faz referência ao brincar e à existência de objetos durante as suas ações, ou seja:

o brincar gera inúmeras possibilidades, como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, aos outros e o Mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens, para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (p. 4).

Este pensamento, vai ao encontro do conceito defendido por Froebel (1912, cit., Kishimoto, 1998, p. 69), que refere que *brincar e falar constituem os elementos pelos quais a criança vive*. Neste sentido, desde que nasce que a criança começa a relacionar-se com os indivíduos que se encontram à sua volta, tentando comunicar e interagir com o meio e com os objetos onde está inserida. Assim, desde que se sentem preparadas as crianças começam a adquirir as suas primeiras competências motoras e conhecem o seu próprio corpo, sendo que a partir dos 18 meses, inicia-se o sentido de autonomia.

Ao envolver-se em momentos de brincar e em momentos de jogo com outras crianças, ou até mesmo com adultos, as crianças começam a explorar o espaço em seu redor, centrando *as suas brincadeiras à volta da exploração de objetos, através dos sentidos, da acção motora e da manipulação – características dos “jogos de manipulação”*. Estes jogos oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a auto-estima. Deste modo, constituem peças fundamentais para o desenvolvimento global da criança (Gomes, 2010, p. 45). Contudo, esta exploração de objetos potencializa aspetos negativos e positivos, uma vez que os objetos podem limitar as ações das crianças entre pares, pois ainda se encontram *presas ao pensamento egocêntrico inconsciente, acreditando que o mundo ainda é parte e extensão de sua existência* (Delgado, 2003, p. 34). Porém, os objetos podem fazer com que as crianças se subterram a um conjunto de *regras e restrições, a planear e executar sequências de atividades mais longas, a autocontrolar-se, a utilizar a cooperação e competição para resolver os seus conflitos e a*

transgredir as regras, permitindo aos participantes testar os limites das suas capacidades (Roque, Rodrigues, 2005, p. 47). Nesta perspectiva, *a criança desenvolve as suas competências para adaptar o seu comportamento, distanciando- cada vez mais da impulsividade* (Gomes, 2010, p. 45), o que possibilita uma *auto-avaliação do seu comportamento moral, das suas habilidades e dos seus progressos* (idem, p. 45).

Segundo Piaget (s.d, cit., Delgado, 2003), aos 2 anos e idade as crianças encontram-se no estágio pré-operatório, e as suas ações centram-se *em imitar os movimentos conhecidos, de início, e aos poucos essa imitação vai-se tornando mais complexa* (idem, p. 34), visto que *ocorre por meio dos desenhos, da linguagem, dos jogos e das representações* (idem, p. 34). É neste seguimento, que o jogo simbólico ganha um maior destaque nas brincadeiras das crianças, sendo através dele que reproduzem as suas vivências, os seus medos, frustrações e representam os seus desejos e ambições, pois:

(...) ao brincar com bonecas e outros objetos a criança tende a associá-los a membros da sua própria família, escolhendo quase sempre um boneco de sexo idêntico ao seu para se representarem a si próprias. As crianças reproduzem, por vezes, factos de que tiverem experiência directa e representam situações que, tudo nos leva a crer, tiveram alguma importância para elas (Roque, Rodrigues, 2005, p. 46).

Ao brincar fantasiosamente, ou fazer-de-conta, [as crianças] fingem que são outras coisas ou pessoas (Papalia, Olds, 1981, p. 260), sendo esta *uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49). O faz-de-conta permite ultrapassar a sua realidade, e assumir aquilo que não são, através do uso da imaginação, porque *quanto maior for a imaginação da criança, maiores serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor* (Cunha, 2007, p. 23). Por outro lado, nestas brincadeiras, é comum verificar a existência de diálogos em voz alta entre as crianças e os objetos, *como se eles dispusessem de compreensão* (Delgado, 2003, p. 34). Ou seja, *nestes momentos elas tratam os brinquedos como seres animados e dotados de sentimentos numa característica que Piaget chama de animismo* (idem, p. 34), até porque as crianças começam a demonstrar grandes conquistas a nível afetivo, tal como *apatia, afeição e simpatia, embora ligados ao seu próprio interesse* (idem, p. 35).

Os brinquedos são então, objetos essenciais na vida das crianças, pois cativam rapidamente, as crianças devido à sua estrutura, cor, forma e utilidade. Além disso, permitem *ampliar oportunidades para brincar, ser apropriado aos diversos usos, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e étnica, não estimular a violência, incluir a diversidade de materiais e tipos de brinquedo* (Kishimoto, 2013, p. 11).

É importante que os brinquedos se encontrem em boas condições, arrumados e dispostos num local facilmente acessível às crianças a que se destinam, sendo substituídos quando se encontram danificados ou simplesmente já não cativam as crianças. Os brinquedos devem ser vistos como peças essenciais para as crianças e não como peças de decoração de uma sala, pois perante um brinquedo, a criança tem *a possibilidade de desenvolver a afetividade e os sentimentos de amizade e de cooperação, de ser criativo (a), de ter direito de brincar de seu jeito* (idem, p. 13).

Os brinquedos dispostos, não devem estar “etiquetados” como sendo para menino ou para menina, visto que o brincar é uma atividade que potencializa diversas interações entre todos os indivíduos que nela participem. Assim, deve ser posta de lado a ideia de que, certos brinquedos destinam-se apenas a crianças de um determinado gênero, pois deve estar ciente no pensamento dos educadores e da sociedade em geral que, *meninos e meninas devem brincar com todos os tipos de brinquedos: carrinhos, bonecas, super-heróis, sem a separação de brinquedos de meninos e de meninas* (Kishimoto, 2013, p. 14). No entanto, as próprias crianças *em um sentido muito real, atuam uma ampla variedade de possibilidades e tentam compreender o seu mundo, conscientes das muitas facetas do brincar infantil como espaços como o canto da casinha* Moyles, 2006, p. 62).

Já a partir dos 7 anos, surge na vida das crianças, brincadeiras que envolvem outros pares e jogos com regras, visto que *o monólogo coletivo do estágio anterior é substituído pela capacidade da troca solidária de experiências* (Delgado, 2003, p. 36). As crianças tornam-se aptas para *trabalhar em grupo e em harmonia com a divergência de pontos de vista* (idem, p. 36), até porque tendem a ouvir e a compreender o que o parceiro transmite. O egocentrismo que anteriormente continham transforma-se num ato de saber *coordenar [as] suas ações com a dos outros* (idem, p. 36).

Toda a criança que brinca usufrui de um direito seu, que é essencial para o bem estar e para a qualidade de vida das crianças, visto que lhes permite experimentar os seus limites, compreender

aspectos do seu mundo, descobrir aspectos sobre si própria e também construir e manter relações com outras pessoas. *Ao brincar, explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual está inserida e, à medida que a interioriza, questiona e assimila as suas regras e os diferentes papéis sociais* (Gomes, 2010, p. 45).

1.3. A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E DOS MATERIAIS EM CONTEXTO EDUCATIVO

Sabendo que o espaço e os materiais influenciam o desenvolvimento de brincadeiras e condicionam as próprias ações das crianças, considero oportuno mencionar este tópico, uma vez que pretende-se que os espaços educativos tenham *uma grande variedade de materiais que os bebés e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo* (Hohmann & Post, 2003, p.14).

Neste sentido, os educadores têm a responsabilidade de criar espaços educativos que proporcionem o desenvolvimento, e ao mesmo tempo, o bem estar das crianças. Estes profissionais devem, então, adequar o espaço e os materiais, de modo a corresponder aos interesses das crianças.

Com as mudanças que a sociedade tem sofrido ao longo do tempo, é preciso adequar as práticas pedagógicas, pois atualmente o espaço livre deu lugar a espaços fechados e a materiais electrónicos. Assim, tem sido bastante contestado as potencialidades do espaço exterior devido às experiências e às aprendizagens que este oferece, pois *o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças* (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Porém, este espaço é muitas vezes esquecido pelos educadores, devido à resistência que alguns familiares oferecem ao mesmo, pelo facto das suas crianças estarem mais expostas a diferentes temperaturas climáticas, e pela possibilidade de ocorrer algum acidente. Importa que os educadores defendam, na sua prática pedagógica, a utilidade deste espaço, *no sentido de aceitarem alguns riscos, de modo a responderem de uma forma autêntica às ideias, curiosidades*

e necessidades das crianças (Figueiredo, 2010, p. 37), visto que o exterior é *um prolongamento do espaço interior* (idem, p. 39).

Assim, as crianças *continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais* (Hohmann, & Weikart, 2004, p. 432), encontram um espaço com mais oportunidades, que as desafia, e que ao mesmo tempo, *é um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis* (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Apesar disso, *quando uma criança brinca no exterior, estabelece gradualmente uma relação com o ambiente, sendo a qualidade da relação dependente do estabelecimento de uma interacção dinâmica entre a criança e o espaço* (Figueiredo, 2010, p. 36). Ou seja, quando as crianças se envolvem nesse ambiente, aumentam significativamente as suas experiências, devido à oferta de materiais que contém, isto *é materiais naturais (terra, ramos, ervas...)* (Moyles, 2006, p. 64).

Verifica-se então, que o recreio potencializa um ambiente distinto e aumenta o contato das crianças com outras crianças, permitindo inúmeras interações entre as mesmas, visto que o exterior é frequentado pelas crianças da valência de creche e da valência de jardim de infância. Assim, *o grupo de pares se alarga a crianças de diferentes idades, recuperando sociabilidades extra-escolares (redes de vizinhança, grupos de parentesco, amizades familiares...) ou estimulando novos conhecimentos e amizades proporcionando oportunidades de troca e transmissão, em que se desenvolvem habilidades e saberes sociais* (Aires, 2010, p. 41).

O facto das crianças se relacionam com outras no recreio, permite simplesmente *“conversar com os amigos” e “interferir nas brincadeiras de pular”* (Moyles, 2006, p. 66), visto que:

algumas crianças surgem em grupos e se dirigem intencionalmente para um determinado ponto do pátio e começam a brincar. Outras formam pares ou grupos à medida que encontram colaboradores adequados (...); Outras, ainda, entram sozinhas no pátio e continuam procurando ou ficam em pé paradas, olhando, durante todo o recreio, observando, mas não fazendo nenhuma tentativa de participar de alguma atividade (idem, p. 71).

Estas atividades lúdicas no recreio fazem deste espaço um ambiente de convívio, onde, ao explorar brincadeiras com outras crianças, *têm a oportunidade de prolongar ou iniciar capacidades sociais: comportamentos de liderança, esforços para se fazerem compreender e ser aceites* (Aires, 2010, p. 41).

Por outro lado, os materiais existentes no espaço exterior influenciam as brincadeiras realizadas pelas crianças, pois *o equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, é a criança, com auxílio de elementos fixos ou moveis, que o constrói* (Rigolet, 2006, p. 104). Neste sentido, os próprios materiais existentes condicionam as atividades desenvolvidas pelas crianças, sendo importante a existência de *estruturas fixas- do tipo pontes de corda que baloiçam, rampa de escalada de corda entrelaçada ou de madeira escorregadia, cabanas de madeira, baloiços simples, de pneus ou de cordas... – não desmontáveis por razões óbvias de segurança; mas, paralelamente, de estruturas que desafiem a imaginação e que as crianças possam complementar dia* (idem, p. 104). As crianças tornam-se indivíduos ativos, que realizam um conjunto de movimentos e desenvolvem as suas capacidades motoras.

O espaço exterior deverá também permitir a deslocação livre por parte de quem o frequenta, para que as crianças se sintam livres, isto é, que consigam correr sem qualquer risco de embater nas infraestruturas existentes. Face a esta situação, penso que, o espaço exterior deve-se assemelhar às salas de interior de uma creche e de um jardim de infância, pois, tal como as salas no espaço interior contém uma área acolhedora, também o recreio deve conter um espaço que proporcione às crianças a sensação de tranquilidade e de bem estar. Assim, importa que o ambiente exterior se caracterize por ser amplo, agradável a quem o frequenta, e sobretudo, pretende-se que, o espaço exterior, seja versátil para permitir brincadeiras espontâneas por parte das crianças e a possibilidade de realizar jogos em grupo ou outras atividades planeadas pela equipa pedagógica.

Os educadores devem, ainda, estar conscientes dos materiais que colocam no recreio, visto que estes devem proporcionar uma variedade de experiências às crianças. Assim, devem colocar materiais que permitam observar, explorar, e brincar individualmente ou em grupo tal como, bolas, puzzles de grandes dimensões, brinquedos de empurrar (ex: carrinhos), brinquedos de montar (ex: triciclos), blocos magnéticos e outros tipos de blocos de encaixe, são adequados e permitem o desenvolvimento das crianças. Outra aposta interessante para este espaço, é a existência de materiais não estruturados, como as caixas de cartão, cordas, giz de cores, cobertores,

recipientes de plástico, entre outros, uma vez que para além de desenvolverem a criatividade das crianças, desenvolvem a sua autonomia, visto que as crianças contêm liberdade suficiente para escolher a forma como vão utilizar esses mesmos materiais.

Considerando que no recreio que as crianças realizam atividades diferentes das que realizam no espaço interior, importa que este espaço educativo esteja bem organizado e equipado, de modo a proporcionar aprendizagens significativas às crianças. Deste modo, ao brincar com os seus pares neste espaço, as crianças *procuram o seu lugar na teia de relações e grupos que habitam o espaço do recreio, testam relações de reciprocidade* (Aires, 2010, p. 41), descobrem as suas capacidades e os seus limites, *na coragem de enfrentar novas situações um tanto assustadoras mas não perigosas, na possibilidade de enfrentar os medos, o do escuro particularmente, no desafiar das suas habilidades em esconder-se do outro* (Rigolet, 2006, p. 105).

2. A ESPECIFICIDADE DA INTERVENÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

2.1. PERFIL DE DESEMPENHO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Neste ponto darei ênfase às particularidades que a docência de Educador de Infância tem, visto que, atualmente ainda é uma profissão bastante contestada e desvalorizada por algumas pessoas da nossa sociedade. Neste sentido, pensa-se que ser educador de infância, é desempenhar uma profissão simples, que apenas importa ser paciente e gostar de crianças. Pensa-se que não existe a necessidade de obter um grau académico, porque o seu exercício baseia-se apenas em cuidar de crianças *e exige pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica* (Portugal, 2000, p. 103) no seu dia a dia.

Importa refletir sobre a dinâmica que os educadores têm na sua prática educativa, pois tanto a creche como o jardim de infância, começam a ser para muitas crianças, o primeiro contato com o ambiente escolar. Assim, é crucial que os educadores se afirmem e demonstrem a sua *visibilidade e valorização, em suma [necessitam] de dar a conhecer o seu saber profissional, isto*

é, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes (Correia, 2007, p. 11). Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 240/2001 estabelecido em 30 de agosto, para além de definir o perfil de professor do ensino básico e secundário, define o perfil geral de desempenho do educador de infância.

A publicação deste decreto-lei é reveladora da importância que se começa a dar à educação de infância, pois ficou estipulado que os educadores de infância e os professores são os indivíduos que possuem um diploma que certifica a sua formação específica na área da educação, agindo no sentido de proporcionar às crianças desenvolvimento e aprendizagem.

Definiu-se que:

a orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos do N.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade (Decreto-Lei 240/2001, p.5572).

Compreende-se que o educador de infância tem a seu cargo crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade. É o profissional que, tem ciente que a infância é uma fase importante da vida das crianças, e é nesta circunstância que se alia o conceito de educar com o conceito de cuidar, sendo que o educar diz respeito ao desenvolvimento integral da criança, enquanto que o cuidar enfatiza um ato da humanização.

Deste modo, estes dois conceitos surgem aliados, uma vez que existe uma articulação entre os cuidados básicos e a função pedagógica, o que obriga os educadores a criar condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades e competências físicas, sociais e emocionais. Ou seja, na sua prática, importa a existência de um *equilíbrio entre a função pedagógica e a actividade relacional* (Mesquita- Pires, 2007, p. 140), devido à *vulnerabilidade que apresentam as crianças desta idade* (idem, p. 140).

Cristina Figueira (1992) apresenta um estudo que reforça a função “educar e cuidar”, bem como outras características da profissão de educador de infância. Refere que o educador dá ênfase ao desenvolvimento da criança e procura responder às suas necessidades, desde dos primeiros meses até ao fim da idade pré-escolar; desenvolve um conjunto de práticas que se

centram nos espaços lúdicos e no jogo, como meio de aprendizagem das crianças e trabalha em conjunto com as famílias das crianças, articulando os saberes e as expectativas das famílias.

No entanto, reconhece-se que o “perfil de competências do educador de infância” deve englobar indivíduos que dominem diversas áreas, o que fomenta o seu potencial e reforça a necessidade de formação, e de grau académico para a obtenção desta profissão. Assim, pretende-se que um educador de infância tenha um conjunto de *conhecimentos gerais, amplos, abrangentes, onde estejam presentes as questões da linguagem e alfabetização, matemática, arte, educação física, saúde; conhecimentos profissionais, onde se incluem as áreas da história e filosofia da educação, psicologia do desenvolvimento, pedagogia; conhecimentos curriculares, com o objectivo de aprenderem a planificar, organizar, implementar e avaliar os programas a desenvolver com as crianças; conhecimentos práticos, considerados de extrema importância para o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade* (Correia, 2007, p. 8). Este tipo de conhecimentos é fulcral para a formação do educador, e essenciais para se tornar um orientador, que proporciona meios que levem as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos. Nesta perspectiva, possuindo o educador conhecimentos específicos sobre determinados assuntos científicos, deve encarar a sua presença como um apoio que auxilia as crianças a construir significados a partir das suas próprias experiências. Pois tal, como está referido no Decreto-Lei 240/2001, o educador é o responsável por proporcionar *o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo* (p. 5573).

No entanto, o desempenho do educador também é possível graças à interação social, já que *é na interacção com os outros que interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social* (Correia, 2007, p. 8), e também contribui para o desenvolvimento de uma prática *centrada na actividade quotidiana, nos contextos de trabalho, próxima dos problemas reais dos educadores* (idem, p. 8). Por outras palavras, é através do contato com os outros, com a comunidade em redor do seu contexto, e com as vivências do dia a dia, que o educador constrói a sua própria identidade profissional. O educador aprende relacionando-se com os outros, pois apesar de ter tido um período formação, é no próprio contexto educativo, que o educador aprende a agir e articula dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Dominicé (1990, cit., Correia, 2007, p. 9), refere que *devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida*. Penso que, esta ideia reforça a necessidade do educador ter que efetuar reflexões pré e pós ativas, uma vez que é ao repensar sobre a sua prática, e ao articular a teoria com as suas ações, que promove respostas educativas de qualidade ao seu grupo de crianças. Assim, a reflexão deverá ser constante e o educador nunca deverá pensar que este ato não é vantajoso para a sua profissão, já que a reflexão *assume-se assim como um estímulo ao desenvolvimento profissional, como espaço de reflexão sobre a formação, como espaço de trabalho sobre os próprios saberes de que cada educador é portador* (Correia, 2007, p. 9).

Importa adquirir saberes e repensar se determinadas ações, fomentam a curiosidade das crianças, bem como o seu desenvolvimento. É neste sentido que as próprias concepções do educador se vão alterando com a sua própria experiência profissional, pois tal como refere Dominicé (1886, cit., Correia, 2007, p. 9), *a formação vai-se construindo, num processo de relação entre a teoria e a experiência, entre o saber e o conhecimento que se encontra no âmago da identidade pessoal*.

É natural que no primeiro ano da sua prática, o educador esteja mais reticente a um conjunto de situações, uma vez que tem muito presente os conceitos teóricos. Assim, ao deparar-se com a realidade profissional, o educador pode demonstrar sentimentos de incapacidade para realizar tamanha responsabilidade. De acordo com um estudo de Oliveira-Formosinho (2000, cit., Correia, 2007, p. 9), o educador *pode desencadear sentimentos de falta de preparação para a tarefa*. Contudo, no final do seu primeiro ano de prática, o educador já enfrentou as primeiras dificuldades e já consegue repensar e refletir sobre os atos realizados, o que contribui para consolidar as conquistas alcançadas e as tarefas não tão bem conseguidas. Neste momento, o educador continua a refletir e a demonstrar necessidade de interagir com diferentes domínios, ou seja, com as crianças, com outros profissionais e com a comunidade educativa, uma vez que tem um conjunto de questões práticas a serem analisadas.

Em seguida, tal como refere Oliveira-Formosinho no seu estudo, o educador começa a interrogar-se sobre as suas próprias concepções e sobre os atos que realiza, bem como os materiais que proporciona e rotinas que estabelece. Assim, demonstra uma necessidade de atualização e

procura *um caminho de crescimento dentro da cultura da educação de infância* (Oliveira-Formosinho, 2000, cit., Correia, 2007, p. 9). Por último, Oliveira-Formosinho, refere que os educadores atingem o estágio de maturidade entre os 3 e os 5 anos de prática, sendo que neste período o educador já é confiante da sua intervenção pedagógica e *reflete criticamente sobre a sua experiência profissional com pares e vários especialistas, encaminhando-se as necessidades de formação, desta forma, para a reflexão, quer em pequeno ou em grande grupo, como é o caso da participação em conferências, seminários ou frequência de cursos de pós-graduação* (Correia, 2007, p. 9).

Este estudo demonstra que tanto no início da carreira como no decorrer da mesma, os educadores sentem necessidade de reconhecer e refletir sobre as suas próprias ações, visto que a formação que os educadores realizam de forma individual ou em grupo com as suas equipas pedagógicas, ou simplesmente com colegas de trabalho, *contribuem para a emancipação profissional, para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores* (Nóvoa, 1992, cit., Correia, 2007, p. 10). Do mesmo modo, importa que o educador esteja ciente que a sua profissão obriga a uma constante aquisição de saberes, pois deverá acompanhar os progressos do seu meio envolvente, que progride todos os dias em todas as áreas, o que destaca mais uma vez, *a importância da formação continua no desenvolvimento profissional do Educador* (Correia, 2007, p. 8).

Valoriza-se a formação como um processo contínuo na vida do educador, pois tal como refere Perrenoud (1993, cit., Correia, 2007, p. 11), *para que a experiência prática resulte numa verdadeira maestria profissional é preciso que o professor possa analisar a prática*. Assim, problematizar o trabalho que se está a desenvolver, elabora educadores mais precisos, o se reflete práticas mais dinâmicas e capazes de educar com qualidade em todos os locais. Porém, salienta-se outra dimensão importante, que é a “dimensão ético-deontológica”, uma vez que os educadores trabalham diariamente relacionando a sua ação com os seus valores com a sua ética.

Segundo Teresa Estrela (1999, cit., Correia, 2007, p. 13), *a formação e a reflexão ética deveriam construir um eixo fulcral da [sua] formação profissional, visto que no seu dia a dia, os educadores interagem com as crianças, com as suas famílias e com os outros membros da sua equipa pedagógica*. Desta forma, quantas mais vivências tiver um educador, mais realidades profissionais compreende, isto é, compreende que a infância deve ser reconhecida pela sua

heterogeneidade, pois *o desenvolvimento profissional não pode ser concebido como um desenvolvimento encerrado na sala de actividades* (Oliveira-Formosinho, 2000, cit., Correia, 2007, p. 13).

2.2. PAPEL DO EDUCADOR DURANTE OS MOMENTOS DE BRINCAR DAS CRIANÇAS

Tendo em conta as especificidades anteriormente apresentadas, e sendo o educador o responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, importa que estes atuem no sentido de apoiar, encorajar e tranquilizar as crianças, durante todas as ações que pratiquem.

Quanto à ação de brincar, os educadores têm um longo caminho pela frente, tanto que deverão transmitir às famílias das crianças a importância da realização deste ato. Importa mudar mentalidades, para que as famílias compreendam que o brincar não serve apenas para passar o tempo, uma vez que, para além de contribuir para o desenvolvimento das crianças, contribui para a sua felicidade e bem estar.

Por outro lado, os educadores deverão incorporar nas suas planificações esta atividade, pois *para que o brincar tenha qualidade é preciso um intenso planeamento do ambiente educativo* (Kishimoto, 2010, p. 4). Neste sentido, e tal como já foi referido, o educador deverá escolher detalhadamente os materiais que coloca no ambiente educativo, pois a seleção de brinquedos envolve alguns aspetos, como: *ser durável, atraente e adequado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia, não estimular a violência, incluir diversidade de materiais e tipos: tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais* (idem, p. 4).

É importante que o educador tenha presente que a criança é livre para usufruir dos materiais dispostos na sala, para realizar as suas brincadeiras de forma espontânea, concentrada e da maneira que entender. Cabe-lhe então, *proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades* (Ostetto, 2013, p. 31).

Assim, inicialmente, o educador deverá aproximar-se das crianças, de modo a observá-las atentamente, pois *a professora sensível que conhece sua turma estará atenta a este potencial, especialmente no brincar, e vai levá-lo em conta no seu planejamento* (Moyles, 2002, p. 119). Ou seja, o educador que se senta junto das crianças e simplesmente observa as suas ações sem intervir, realiza uma tarefa mais importante do que se julga, visto que *também é importante saber como a criança brincou – socialmente, com quem- e quais pareciam ser suas atitudes e motivações* (idem, p. 126).

Seguidamente, cabe-lhe funcionar como *um estímulo para a criatividade, possibilitando novas ideias, questionando as crianças de modo a que elas procurem soluções para os problemas* (Kishimoto, 2010, p. 4). Assim, ao presenciar e intervir nas brincadeiras das crianças, é reforçada a vinculação afetiva existente entre os adultos e crianças, visto que, o educador demonstra que se preocupa com as ações de brincar das crianças e *que se centra no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto* (Gaspar, 2010, p. 9).

Junto da criança o educador dá significado à perspectiva de Vygotsky (1989, cit., Delgado, 2003, p. 77).), uma vez que devido à presença do adulto, *a criança consegue compreender o que está sendo proposto a ela [o que], significa que está propensa a aprender*. É ao presença de perto que o educador aproxima-se das Zonas de Desenvolvimento Proximal² de cada criança. Por outro lado, é perto das crianças que o educador observa as brincadeiras espontâneas desenvolvidas pelas crianças, que *são também das poucas ocasiões em que elas podem ter a sua atenção positiva sem terem uma série de regras e restrições a limitá-las* (Gaspar, 2010, p. 9).

O educador deverá encorajar a concretização de brincadeiras e não dar instruções, pois importa que esteja ciente que *no brincar não há erro* (idem, p. 9). Porém, o educador poderá realizar pequenos comentários face às ações que as crianças estão a desenvolver, fazendo comentários positivos e questionando as crianças, sendo que estas questões deveram ser realizadas esporadicamente, para que as crianças não se sintam pressionadas. Assim, *esta atitude estimula o*

² (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky, 1989, cit., Delgado, 2003, p. 79).

desenvolvimento da linguagem, ao modelar palavras que a criança desconhece ou de que ainda não se apropriou, e de outras competências cognitivas, sociais e emocionais (Gaspar, 2010, p. 10).

No entanto e considerando que é importante reforçar a importância que brincar têm no desenvolvimento das crianças, o educador deverá participar nas brincadeiras desenvolvidas pelo seu grupo de crianças. Assim, para além de demonstrar que se interesse pelos seus atos e gostos, o educador acaba por se envolver nas brincadeiras e imitar as próprias ações das crianças que por sua vez, *dá às crianças a oportunidade de exercitarem a imaginação, elas ficam mais envolvidas e interessadas nas brincadeiras e também mais criativas. Isto estimula a sua autonomia e o pensar de forma independente o que conduz ao aumento da auto-regulação* (idem, p. 9).

Os educadores são fortes parceiros de brincadeiras, porque ensinam as crianças a brincar e a sua participação pode *enriquecer e dar prestígio à brincadeira; sua criatividade pode estimular o processo criativo da criança e sua paciência e serenidade poderão estimular a capacidade de observação e concentração* (Cunha, 2007, p. 76). Contudo, *a solicitação duma criança para brincar, além de ser uma demonstração de amor da sua parte em relação ao adulto, funciona como um pedido para a ajudar a, em relação, conhecer e explorar o Mundo* (Gomes, 2010, p. 46).

CAPÍTULO II – OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste segundo capítulo menciono a metodologia utilizada no relatório, bem como a problemática e os objetivos do meu estudo.

Faço referência teórica ao paradigma interpretativo, a investigação-qualitativa, ao estudo caso e aos procedimentos que utilizei para recolher, e tratar os dados ao longo dos estágios realizados nas duas valências. Assim, estes dados foram recolhidos com o intuito de compreender os objetivos enunciados no relatório, bem como responder às questões referidas.

Por fim, faço uma breve caracterização dos contextos educativos, dando ênfase à organização dos espaços, materiais, equipamentos, à equipa pedagógica, ao grupo de crianças e às famílias das mesmas.

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE ESTUDO

Para a concretização do relatório, foi necessária a intervenção em dois contextos de estágio - da valência de creche e valência de jardim de infância. Considerando que, foi possível compreender a perspetiva sobre o brincar, das educadoras de infância, bem como as potencialidades que os espaços educativos oferecem, mais concretamente o espaço exterior. Foram ainda observadas as estratégias utilizadas para a promoção da interação entre crianças nos momentos de brincadeira.

É de referir que investiguei as consequências da minha própria ação, uma vez que por minha iniciativa, ou por solicitação das crianças, acabei por intervir nas suas brincadeiras. Ou seja, tornei-me uma observadora participante, que interagiu e desenvolveu laços afetivos com várias crianças.

Assim, delineei como objetivos do estudo:

- ✓ Compreender a interação criança/criança, nos momentos de brincadeira espontânea;
- ✓ Perceber de que modo a organização do espaço exterior influencia o desenvolvimento de brincadeiras;
- ✓ Perceber a perspetiva das educadoras cooperantes sobre o brincar;
- ✓ Perceber qual o papel do Educador durante as brincadeiras das crianças;

Os objetivos apresentados levaram-me à concretização das seguintes questões de investigação-ação:

- **“Como interagem as crianças durante as brincadeiras espontâneas? ” ;**
- **“Como promover ações de brincadeira espontânea entre as crianças? ”;**
- **“Como promover atividades no espaço exterior propícia ao desenvolvimento de interação criança-criança? ”.**

2. PARADIGMA INTERPRETATIVO E INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Atualmente, no nosso país, tem-se verificado uma maior preocupação em refletir sobre aspetos educacionais, pois tal como refere Estrela e Esteves (1989, cit., Oliveira, Pereira e Santiago, 2004, p. 41), *a inovação em educação, deverá ocorrer no período de formação de professores e deverá basear-se na utilização da investigação como estratégia de formação*. Contudo, importa referir que esta ocorrência surgiu nos anos 60, pela insistência dos investigadores em querer investigar estratégias educativas e tentar compreender como se organizavam os ambientes que as crianças frequentavam.

O paradigma interpretativo insere-se na metodologia de investigação utilizada pelos educadores em formação, que consecutivamente se tornam investigadores e baseiam-se *na reflexão, na auto-reflexão, na partilha de reflexões, na reflexão crítica* (idem, p. 41). Segundo Guba (1990, cit., Aires, 2011, p. 18), o paradigma ou o esquema interpretativo *é um conjunto de crenças que orientam a ação*. Ou seja, por outras palavras, o paradigma *é um conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação* (Bogdan & Biklen, 1994, p.52).

O paradigma interpretativo atua no sentido de uma mudança, *que dê respostas às questões ontológicas suscitadas pela ruptura com os paradigmas anteriores* (Aires, 2011, p.7). No entanto, todos os assuntos estudados dizem respeito a aspetos educacionais e importa explicitar algumas particularidades da investigação-qualitativa que:

insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interactivos e visuais que descrevem rotinas, crises e significados na vida das pessoas (idem, p. 13).

Segundo Denzi & Lincoln (1994, cit., Aires, 2011, p. 14), *a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise, onde os investigadores não recorrem apenas a um conjunto de metodologias, pois os investigadores qualitativos recorrem à narrativa, aos métodos e técnicas etnográficas, à entrevista, psicanálise, estudos culturais, observação participante, etc.* (idem, p. 14).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a abordagem qualitativa apresenta cinco características principais: *a investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...); a investigação qualitativa é descritiva (...); os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...); investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (...); o significado é de importância na abordagem qualitativa* (p. 47 -50).

Nesta perspectiva, os dados são recolhidos a partir da observação do ambiente natural, uma vez que os investigadores preocupam-se com o contexto e defendem que as ações são melhor entendidas se observadas nesses locais, ou seja, *para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavras ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado.* (idem, p. 48). Esta observação caracteriza-se por ser descritiva, visto que os dados são palavras ou imagens, e são tratados de forma rigorosa e na totalidade, pois qualquer dado pode ser de grande importância para a compreensão do objetivo de estudo, isto é, *a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados* (idem, p. 49).

Por outro lado, durante as suas observações, os investigadores interpretam as questões colocadas aos sujeitos que fazem parte da sua investigação, pois *estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação* (idem, p. 51). Assim, a sua investigação está também condicionada devido aos diálogos e manifestações que ocorrem entre sujeitos e investigador, até porque através deste método são trocadas informações que, por vezes tem uma enorme relevância para a investigação. Neste sentido, *os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora* (idem, p. 68), até porque o que realmente importa no seu estudo é a forma como as pessoas agem normalmente no seu ambiente natural, de modo *a compreender o comportamento e experiências humanos. Tentam compreender o processo*

mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (Bogdan & Biklen, 1994, p.70).

Neste sentido, importa que os investigadores sejam mais rigorosos na recolha de informação, de modo *a conseguir ser mais analítico relativamente às regularidades que podem estar despercebidamente a governar as suas vidas* (idem, p. 284). Tem como objetivo *reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles* (idem, p. 68).

3. ESTUDO CASO

O estudo caso, caracteriza-se por ser um estudo que *consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico* (Merriam, 1988, cit., Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Os investigadores caracterizam-se por serem indivíduos que se interessam por um determinado assunto, visto que *procuram locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Estes têm como objetivo fulcral compreender o “como?” e o “porque?” do assunto selecionado por si, o que lhes obriga a um trabalho de recolha de dados e tratamento dos mesmos.

No entanto, esta recolha de dados é bastante ampla e pouco objetiva, visto que os investigadores elegem *vários sujeitos, explorando espaços físicos para obter uma compreensão alargada dos parâmetros do contexto, sujeitos e temas em que está interessado* (idem, p. 207). Assim, durante o seu estudo, o investigador enfrenta um conjunto de obstáculos e decisões, visto que importa seleccionar quais as melhores formas para obter dados significativos, para aquilo que pretende compreender. Ou seja, cabe ao investigador decidir concretamente qual o estudo que vai realizar e concentra-se no que pretende atingir com o mesmo.

É neste seguimento que o investigador reflete sobre um conjunto de questões, que servem para orientar e ajudar a recolha de dados essenciais para a investigação. Estas questões são também oportunas, visto que facilitam a *completar o estudo* (idem, p. 96) e a *definir um ponto final* (idem, p. 96).

4. RECOLHA DE DADOS

Visto que a [seleção] *das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo* (Aires, 2011, p. 24), recorri a um conjunto de procedimentos para recolher informação para o meu relatório. Estas técnicas intitulam-se por técnicas diretas ou interativas ou então, técnicas indiretas não-interativas.

As técnicas diretas ou interativas englobam a observação participante, as histórias de vida e as entrevistas, que por sua vez, realizei à educadora cooperante da valência de jardim de infância, com o objetivo de compreender a sua perspetiva sobre o brincar, as interações entre as crianças e também sobre o espaço exterior.

Acrescento ainda que durante as minhas intervenções em jardim de infância, realizei um conjunto de questões às crianças, que embora não estivesse planeado, surgiram durante as atividades planeadas e em momentos de brincadeira espontânea entre as crianças. Deste modo, considerei oportuno e relevante incluir no relatório as respostas das crianças às questões, uma vez que revestem de uma grande riqueza e enriquecem o meu relatório. Ou seja, as respostas permitiram-me ter uma perceção das crianças sobre o brincar e as interações que desenvolvem com outras crianças (Anexo 6).

Já as técnicas indiretas não-interativas, englobam os documentos oficiais (registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc.) e os documentos (diários, cartas, autobiografias, etc.).

Assim, durante os estágios, consultei os documentos oficiais de ambas as instituições, visto que tive acesso aos seus projetos educativos, bem como aos projetos pedagógicos das salas. Consultei ainda, os dossiers de estágio realizados durante o decorrer dos mesmos.

4.1. OBSERVAÇÃO

A observação é a técnica mais antiga para obter informações sobre o mundo social, pois ganha destaque quando *é orientada em função de um objectivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspectos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais* (Aires, 2011, p. 25). É através do *contacto directo com situações específicas* (idem, p. 24-25), que a observação consiste, ou seja, é uma *observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89),

Assim, centrei o meu relatório na observação naturalista que se pratica *no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana* (Adler & Adler, 1994 cit., Aires, 2011, p. 25). Ou seja, *os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência segundo* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Deste modo, os investigadores qualitativos destacam-se, uma vez que, *interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (idem, p. 49); *tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (idem, p. 50). Os investigadores têm como ponto de partida um cenário inicial, visto que o investigador *tem um acesso mais fácil, estabelece uma boa relação com os sujeitos e oferece informações directamente relacionadas com as questões fundamentais da pesquisa* (Aires, 2011, p. 25).

Por outro lado, os investigadores qualitativos têm liberdade para pesquisar aquilo que lhes faz sentido e é oportuno sobre um tema ou um sujeito. Seguidamente ocorre a recolha de informações, através de notas de campo (Anexos 7 e 8), que se caracterizam por ser *registos textuais dos diálogos com os actores observados e entrevista com os informantes-chave* (Aires, 2011, p. 25-26).

4.2. NOTAS DE CAMPO

Com a realização de uma investigação qualitativa e através da observação participante, o investigador desenvolve pequenas anotações ou até mesmo diálogos, que por sua vez *dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Neste sentido, estes registos intitulam-se por notas de campo, pois caracterizam-se por ser um *relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (idem, p. 150).

As notas de campo são uma forte ferramenta para recolher dados, visto que com o apoio de um bloco de notas, facilmente se regista um determinado comentário, ou uma situação pertinente para o estudo. Assim, existem dois tipos de notas de campo: descritivas ou reflexivas. Ou seja, as notas de campo são descritivas quando o investigador tem como intenção *captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas* (idem, p. 152).

O investigador revela preocupação em registar ao pormenor o que aconteceu, de forma a dar a conhecer aspetos como: o aspecto físico dos sujeitos, diálogos presenciados, descrição do espaço físico, comportamentos e o efeito da sua própria presença, sendo *importante que esteja atento ao seu comportamento, suposições e tudo o que possa afectar os dados que são recolhidos e analisados* (idem, p. 164). Contudo, o investigador poderá recorrer à fotografia, pois esta também é uma ferramenta que fornece dados descritivos, visto que *é um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir* (idem, p. 189).

Em seguida, o investigador deverá ser *auto-reflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolvem* (idem, p. 165), ou seja, deverá realizar um relato pessoal daquilo que observou e retirou através das suas notas, de modo a *contemplar a experiência desse dia, especular acerca do que ele ou ela estão a teorizar, escrever informações adicionais e planejar a próxima observação* (idem, p. 165).

Por outro lado, as reflexões realizadas pelo investigador, ajudam-no a pensar e a verificar se está no caminho certo para aquilo que pretende atingir, visto que por vezes o investigador pode distanciar-se do seu objeto de estudo, pois *como qualquer pessoa, os investigadores qualitativos*

têm opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, e tentem revelá-los reflectindo sobre a sua maneira de pensar expressa nas notas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 166). Neste sentido, os próprios investigadores deverão ter em conta que *nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar em notas puras, isto é, notas que não reflectam a influência do investigador* (idem, p. 167).

Assim, durante os momentos de investigação, fazia-me acompanhar de bloco que por minha opção, era de tamanho reduzido, o que facilitava o seu transporte e permitia que anda-se sempre dentro de um dos bolsos. Desta forma, sempre que procedia à realização de um acontecimento observado no momento, ou até mesmo de um diálogo, tinha em consideração um conjunto de aspetos, pois onde importa a presença de *um cabeçalho com a seguinte informação: quando é que a observação foi feita (data e hora); quem a fez; onde é que a observação teve lugar* (idem, p. 167) (Anexos 7 e 8).

4.3. ENTREVISTA

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Neste seguimento, utilizei a entrevista através de *uma conversa intencional* (idem, p. 134), dirigida por mim e *com o objetivo de obter informações sobre a outra* (idem, p. 34). Deste modo, na entrevista pode existir ou não a presença de um guião, visto que *oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

As entrevistas podem ser abertas, pois quando já se conhece o sujeito entrevistado, a entrevista desenvolve-se num ambiente bastante descontraído e torna-se numa conversa entre amigos. Contudo, importa *informar com brevidade o sujeito do objectivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), pois pretende-se que as pessoas se sintam à vontade e que o entrevistador seja um bom ouvinte. Ou seja, importa encarar *cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério* (idem, p. 137) e ter sobretudo em consideração que o processo de entrevista requer flexibilidade (idem, p. 137).

No entanto, existem determinados aspectos que devem ser considerados, uma vez que se *as entrevistas forem curtas e fizerem parte de um estudo de observação participante, as notas de campo podem ser tiradas depois da sessão. Quando as entrevistas forem longas, podem-se tirar umas notas rápidas durante a sessão, como auxiliares de memória* (idem, p. 139). Por outro lado, quando se utiliza um gravador para gravar a conversa, os presentes devem estar cientes do objeto, até porque *o gravador deverá ser visto como uma terceira pessoa que não se consegue ver* (idem, p. 139). Importa *o facto dos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista* (idem, p. 136), pois as boas entrevistas *revelam paciência* (idem, p. 139) e *produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam perspectivas dos respondentes* (idem, p. 136).

A realização de uma entrevista oferece uma grande vantagem, uma vez que, permite a captação imediata da informação desejada, cabendo reunir *partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito* (idem, p. 139).

Refiro ainda que, optei apenas por realizar uma entrevista à educadora cooperante do estágio em jardim de infância, pois embora tenha realizado uma intervenção na valência de creche, realizei mais intervenções no estágio de jardim de infância. Penso que esta situação deveu-se ao facto de neste período de estágio, já ter definido em concreto os objetivos que pretendia atingir e estava mais consciente do assunto do relatório apresentado.

Optei por realizar a entrevista à educadora de jardim de infância (Anexo 10), no final do período de estágio, até porque ao longo do mesmo, tive a oportunidade de estabelecer várias conversas informais, que me permitiram compreender as perspetivas da educadora sobre o brincar, interações entre crianças e espaço exterior. Refiro ainda que, tinha elaborado mais questões para

realizar à educadora, mas com o avançar do encontro, a entrevista tornou-se numa conversa entre duas pessoas da área da educação. Penso que esta situação, foi o resultado da grande empatia que com o avançar do estágio desenvolvi com a educadora cooperante, pois durante a entrevista senti-me muito próxima da entrevistada, o que me deixou bastante à vontade durante o momento da mesma e fez-me participar e realizar questões que inicialmente não tinha ponderado colocar.

Após a entrevista, foi necessário organizar as respostas da educadora às questões, isto é, tratar a informação recolhida durante o momento da entrevista. Neste sentido, elaborei um quadro de análise da entrevista (Anexo 11), que por sua vez, é constituído por categorias, que se dividem em subcategorias, que consecutivamente apresentam unidades de sentido. Assim, as unidades de sentido, são constituídas pelas respostas da educadora, o que me permitiu organizar as informações recolhidas e seguidamente, compreender a perspetiva da educadora de jardim de infância sobre o brincar, sobre as interações sociais entre crianças e sobre o espaço exterior.

5. CONTEXTOS DE ESTÁGIO

Neste tópico do relatório irão ser apresentadas as instituições onde realizei os estágios, durante a minha formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A instituição A, é a instituição, onde realizei o estágio na valência de creche e a instituição B, refere-se à instituição onde realizei o estágio na valência de jardim de infância. A duração de cada estágio foi de 10 semanas.

Darei a conhecer algumas particularidades das instituições, dando ênfase à organização do ambiente educativo, à caracterização do grupo e ao papel da educadora cooperante perante os momentos de brincadeira das crianças. Assim, para recolher esta informação recorri à observação, à consulta do projeto curricular e do projeto educativo de ambas as salas e à entrevista à educadora da sala de jardim de infância.

5.1. INSTITUIÇÃO A

A instituição A, localiza-se na cidade de Setúbal e caracteriza-se por ser uma instituição privada, com fins lucrativos e com portes jurídicos. Abriu as suas portas no dia 24 de outubro de 2006, com quatro salas: Sala Lilás e Sala Rosa (valência de creche), Sala Azul (jardim de infância) e CATL.

O colégio foi construído de raiz e destaca-se pelas suas grandes dimensões. Dele fazem parte dois edifícios distintos, interligados pela receção, onde no edifício nascente estão localizadas as duas salas de creche, as quatro salas de pré-escolar, duas casas de banho, um dormitório, uma sala de refeições, uma zona de higiene e um espaço polivalente, que é intitulado como a bebeteca.

O outro edifício, isto é o edifício poente, contém uma sala de ATL, as salas destinadas ao 1º Ciclo, o refeitório, o centro de recursos, uma sala de estudo, a sala da direção, casa-de-banho de deficientes, duas salas de vestuário equipadas com casa-de-banho, sala de isolamento e por fim, os serviços gerais que integram o espaço da lavandaria. Já do edifício inferior, faz parte um ginásio, um pátio exterior, balneários, uma sala de apoio e uma sala de arrumação.

Atualmente, o colégio tem quatro valências distintas, com equipamentos específicos para as diferentes idades, ou seja:

- **2 Salas de creche** - Sala 1/2 anos e Sala 2/3 anos;
- **4 Salas de pré-escolar**- Grupos Verticais dos 3 aos 6 anos;
- **4 Salas de 1ciclo** - dos 5 aos 10 anos;
- **1 Sala de atividades de tempos livres**- dos 6 aos 12 anos

O colégio atua no sentido de proporcionar às crianças, funcionários e encarregados de educação condições favoráveis à aprendizagem e educação das crianças. Neste sentido, pretende-se:

(...) proporcionar um ambiente calmo, acolhedor e seguro, de modo a que todos se sintam bem, felizes e confiantes, nomeadamente as crianças, Pais/Encarregados de Educação, funcionários e colaboradores do colégio;

estimular a aprendizagem activa por parte da criança, atendendo às suas necessidades e interesses, proporcionando-lhe experiências interessantes e diversificadas, onde de uma forma lúdica pode realizar aprendizagens, no reconhecimento da sua individualidade, da sua experiência própria e da sua forma pessoal de estar no mundo, valorizando a sua identidade cultural e familiar; - procurar desenvolver uma cultura educativa de excelência, uma educação globalizante e edificante;- criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (Projeto Educativo, 2010, p. 6-7).

Relativamente à valência de creche, ambas as salas tem uma equipa que é constituída por uma educadora de infância, uma auxiliar da ação educativa e mais um membro que dá apoio nos períodos de refeição. A equipa oferece às crianças rotinas securizantes, de modo a respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada bebé. O objetivo central é criar condições para que as crianças se desenvolvam a nível sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor, valorizando as relações existentes entre criança-criança e criança-adulto.

A equipa vê a criança como o centro de toda a atividade, planeando e realizando propostas, a partir das características, interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, a rotina está organizada da seguinte forma: - Acolhimento; - Higiene; -Alimentação; -Repouso; -Atividades ativas diversificadas; -Regresso à família.

Já a equipa pedagógica da valência de jardim de infância, é constituída por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar da Ação Educativa. No entanto, desta equipa também faz parte um Professor de Expressão e Educação Físico-Motora e um Professor de Expressão e Educação Musical.

Esta valência desenvolve o seu trabalho em parceria com a família das crianças, visto que tem como objetivo complementar a ação educativa desenvolvida no contexto familiar. Assim, o jardim de infância, oferece às crianças condições para que estas possam descobrir e relacionar-se com o mundo em seu redor. Ou seja, pretende-se que a criança consolide aquilo que observa e relacione com aspetos do seu quotidiano.

5.1.1. O GRUPO DE CRIANÇAS

A sala de creche era frequentada por 8 crianças (3 meninos e 5 meninas), com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Contudo, todas as crianças tinham 2 anos de idade, uma vez que, quando intervi, nenhuma criança tinha realizado 3 anos.

As brincadeiras preferidas pelo grupo de crianças situavam-se na exploração de jogos de mesa, na área da casinha, dançar, ouvir músicas e ouvir histórias. As crianças eram interessadas, ativas e participativas em todas as propostas realizadas pela Educadora Cooperante ou por mim, enquanto estagiária.

Visto que a Sala Lilás, tinha áreas de interesse distintas, as crianças tinham à sua disposição materiais variados e adequados à sua faixa etária. Contudo, acabei por verificar que as crianças não permaneciam na mesma área durante muito tempo, pois iam saltitando, de acordo com os interesses que lhes iam surgindo no momento. Ou seja, era notável que se uma criança manipulasse um determinado brinquedo e se, por exemplo, este emite-se algum som, as crianças movimentavam-se em bloco, de forma a ir ao encontro do objeto.

Curiosamente, todo o grupo de crianças realizava as suas brincadeiras na área da casinha, onde o faz de conta estava bastante presente, o que é natural e característico desta idade. Verifiquei que, os momentos de brincadeira espontânea, ocorriam alguns conflitos, onde expressões como: “*É meu!*”, eram pronunciadas inúmeras vezes pelas crianças. Esta situação levou-me a refletir com a educadora cooperante, tendo chegado à conclusão que as crianças iniciam uma brincadeira sem qualquer regra definida, pelo que, origina conflitos entre pares, gerado pelo sentimento de posse, onde as frases mais citadas são: “*Dá cá*”!; “*É meu!*”.

Considerando que o grupo da sala lilás era constituído em maior quantidade por crianças do sexo feminino, era notável a criação de um grupo liderado por uma menina, que fazia com que as outras crianças aceitem-se e cedessem ao que ela desejava. No entanto, verifiquei que outra criança mostrava-se bastante interessada em incluir-se no grupo de brincadeira, mas o facto de também conter um temperamento forte, e não cede “à líder da brincadeira”, não se conseguia integrar no grupo e acabava por ser excluída. Como alternativa, esta criança acabava por se isolar,

brincar sozinha e iniciar conflitos com o grupo de 3 crianças, pelo facto de estar constantemente a pronunciar “*É meu!*”, ou seja, como não era incluída no grupo, tendia a retirar-lhes os objetos.

Posto esta breve caracterização do grupo, selecionei em conjunto com a educadora cooperante, o planeamento da minha intervenção, que por sua vez caracterizou-se por ser um jogo, com o objetivo de incutir nas crianças, o conceito de cooperação, amizade e partilha. Assim, durante a intervenção, pretendi que as crianças funcionassem como um grupo coeso, até para diminuir os conflitos gerados, devido à posse de materiais.

Por outro lado, tive também como intenção introduzir materiais não estruturados, de modo a introduzir materiais simples, que por sua vez, originam interações entre crianças e brincadeiras diversas.

5.1.2. A SALA LILÁS

A Sala Lilás era bastante ampla, arejada, com bastante janelas, o que permitia a entrada de luz natural. Estas características permitiam à educadora estar atenta a todos os acontecimentos que surgiam com as crianças (brincadeiras, conflitos, quedas, etc.).

A sala tinha uma porta que dava acesso ao espaço exterior, que por sua vez destinava-se apenas às crianças da creche, pois tinha uma infraestrutura adequada à faixa etária destas crianças e ainda um vasto relvado, propício às explorações e brincadeiras livres.

As crianças possuíam de espaço suficiente para se movimentarem e alargarem as suas brincadeiras, até porque o espaço da sala era bastante flexível e variava consoante algumas necessidades das crianças. Ou seja, a organização da sala não era fixa, e a sala era alterada conforme necessário.

O chão da sala era revestido por um material impermeável e facilmente lavável. As tomadas estavam dispostas na parede, a uma altura suficientemente alta para as crianças, de modo a evitar acidentes. Em termos de mobiliário, este era bastante simples, e adequado ao tamanho das crianças, permitindo a sua fácil utilização e o seu conforto.

Em termos de decoração, a sala encontrava-se decorada com os produtos realizados pelas crianças, que em conjunto com os membros da equipa, variavam as produções nos placares ao longo do ano letivo.

A sala lilás, estava equipada com uma casa de banho, que era partilhada com a outra sala da creche. Este espaço separa as duas salas, sendo que contém um pequeno vidro na parede, para que seja possível a visibilidade para o interior da sala. A casa de banho tinha quatro sanitas, uma bancada com um espelho e quatro lavatórios, adequados ao tamanho das crianças, de forma a promover a sua autonomia. Este espaço tinha ainda, uma bancada ao nível dos adultos, que funcionava como o local para efetuar as mudanças das fraldas e os banhos, caso seja necessário. Na parte inferior à bancada existia um conjunto de gavetas identificadas, com o nome e com a fotografia de cada criança, pois era neste local que se guardavam os produtos de higiene das crianças (fraldas, toalhetes, cremes, mudas de roupa, entre outros.)

No exterior da sala (corredor) estavam localizados os cacifos das crianças, para que as famílias e as próprias crianças arrumassem os objetos pessoais. Estes cacifos também estavam identificados com o nome de cada criança e com a sua fotografia, de modo a que as crianças soubessem perfeitamente qual era o seu.

Relativamente às áreas, e tendo em conta que a educadora cooperante, apoiava-se na Pedagogia em Participação, a Sala Lilás tinha cinco áreas distintas (Anexo 1), ou seja: **(1)** Área da Expressão Plástica; **(2)** Área dos Jogos de Mesa; **(3)** Área das Construções; **(4)** Área do Faz-de-Conta e **(5)** Área da Biblioteca

(1) Área da Expressão Plástica:

Esta área encontrava-se junto a uma bancada com água e a um conjunto de mesas. Da área fazia parte um móvel, que tinha o material destinado à expressão plástica (folhas, lápis de cera, tintas, pincéis, etc.)

Neste espaço, as crianças desenvolviam competências como a motricidade fina, a criatividade, exploravam diversos materiais e técnicas. Porquanto, *têm oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas* (Hohmann & Post, 2003, p. 151).

(2) Área dos Jogos de Mesa:

Encontrava-se à entrada da sala, e era apoiada por um armário, onde os materiais estavam arrumados de forma acessível. Nesta área individualmente ou em pequenos grupos, as crianças *exploram, manipulam e brincam com brinquedos pequenos e coleções de objetos. Aqui elas envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar* (Hohmann & Post, 2003, p. 39).

Este espaço tinha materiais em quantidade suficiente, que por sua vez, eram alterados ao longo do ano letivo pela educadora, que retirava e colocava jogos mais complexos e desafiantes às crianças. Perto deste armário, estava localizada uma mesa central, de forma a ser este o local para a realização deste tipo de ações, o que não quer dizer que, as crianças utilizassem unicamente esta mesa, pois possuíam liberdade para realizar estes jogos no chão ou no tapete.

(3) Área das Construções:

Esta área localizava-se junto à área dos jogos de mesa e junto a um tapete pequeno, de modo a tornar o ambiente acolhedor e confortável, uma vez que a *existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais* (Hohmann & Post, 2003, 156).

Os diversos materiais que existiam, isto é peças de encaixe de diferentes tamanhos, carros, blocos de madeiras, animais de plástico, entre outros, estavam arrumados nas gavetas de um móvel de madeira e existiam em grande quantidade, o que permitia o manuseamento de várias crianças ao mesmo tempo.

(4) Área do Faz-de-Conta:

Do lado esquerdo da sala encontrava-se a maior, e a área mais requisitada da sala, isto é, a área do faz-de-conta. Era durante os momentos do jogo simbólico, que *“brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem.”* (Oliveira-Formosinho, 2013, p.49). Deste modo, à semelhança da área das construções, esta área possuía uma grande quantidade de materiais (vassouras, tachos, pratos,

talheres, nenucos e os seus adereços), onde também existia uma cozinha, uma mesa, dois bancos e um baú com roupas.

(5) Área da Biblioteca:

Esta área encontrava-se junto à zona do tapete, para que as crianças realizassem as suas leituras e aprendessem a *utilizar o livro como fonte de informação para desenvolver os seus propósitos* (Oliveira-Formosinho, 2013, p.35). O facto da área se encontrar perto de uma zona confortável, originava num lugar calmo e acolhedor, onde as crianças se podiam deitar confortavelmente no tapete e ao mesmo tempo ler um livro.

Importa mencionar algumas particularidades do espaço exterior, que para apesar de ser, um espaço comum, encontrava-se dividido, de modo a dar resposta às necessidades e aos interesses das crianças de ambas as valências (creche e jardim de infância). Neste sentido, as crianças usufruíam de um extenso relvado, o que permitia movimentações livres e diversas brincadeiras, uma vez que muitas vezes a educadora de creche colocava nesse espaço, materiais como blocos de encaixe de grandes dimensões, livros, entre outros.

Do espaço também fazia parte, uma infraestrutura de grandes dimensões, adequada à faixa etária das crianças de creche.

5.1.3. A EQUIPA PEDAGÓGICA

Durante 10 semanas de estágio vivenciei um trabalho em equipa baseado na confiança e na partilha, visto que a educadora de infância e a auxiliar da ação educativa debatiam diversas situações em conjunto tais, como propostas a realizar com as crianças, ou determinadas atitudes das crianças, de forma a encontrar as melhores estratégias para lidar com esses os comportamentos.

Verifiquei que a educadora cooperante depositava muita confiança na auxiliar da ação educativa, transmitindo essa mesma confiança para as crianças, o que, a meu ver, cria um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento das crianças. Por outro lado, enquanto permaneci na sala

lilás, também debati diversos assuntos com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa, onde mostrei a minha convicção e apoiei nas planificações diárias.

Relativamente às reuniões da equipa de sala, não tive oportunidade de assistir, visto que não se realizou nenhuma durante o período de estágio. Contudo, considero que estas reuniões eram realizadas de forma informal, pois, tal como já referi anteriormente existia uma forte ligação e parceria entre a educadora cooperante e a auxiliar.

Por outro lado, não presenciei as reuniões realizadas às segundas-feiras da parte da tarde, uma vez que, delas faziam parte todos os docentes do colégio e enquanto estagiária, não poderia tomar conhecimento de alguns assuntos abordados.

5.1.4. AS FAMÍLIAS

As famílias das crianças da sala lilás, constituídas sobretudo por pais, avôs/avós e tias/tios, mostraram-se bastante presentes e participativas naquilo que ocorria na sala da creche. Assim, para me dar a conhecer às famílias, realizei uma pequena apresentação, que com o apoio da educadora cooperante, foi enviada, via e-mail, para os familiares (Anexo 3).

A parceria entre a família e a creche é organizada em meados de julho através de uma reunião, que tem como finalidade trocar as primeiras impressões e dar a conhecer algumas particularidades e aspetos próprios da criança (hábitos alimentares, gostos, etc.), que é estabelecida uma forte parceria entre a família e a creche. Assim, esta partilha de informações promove uma continuidade daquilo que é feito na sala da creche e em casa, o que facilita o desenvolvimento da criança

Durante 10 semanas de estágio vivenciei uma prática pedagógica de “porta aberta”, onde as famílias estavam à vontade para entrar na sala em qualquer momento do dia, inclusive participar nas propostas que estavam a ser postas em prática. Verifiquei que esta metodologia, transmitia segurança às crianças, uma vez que estas raramente demonstravam desconforto ou tristeza pela saída dos seus familiares. Assim, nestes momentos de despedida, a Educadora Cooperante estabelecia uma pequena conversa com os familiares, sobre aspetos da criança, o que favorece a sua ligação com a mesma e com a sua família. Desta forma, a equipa passou a *conhecer* “os seus

meninos” e a acumular um conjunto cada vez maior de conhecimentos específicos úteis sobre cada um deles (Hohmann & Post, 2003, p. 62)

Para a equipa pedagógica do colégio A, a família das suas crianças consiste em mais uma “ferramenta” essencial para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento. Por conseguinte, esta ficou responsável por enviar, semanalmente, via e-mail, às famílias o “Caderninho”, que consistia num documento em formato Word, em modo revista que através de fotografias dava a conhecer as atividades realizadas pelas crianças, bem como, outros aspetos interessantes sobre o seu crescimento e aprendizagem ocorridos durante aquela semana. Esta tarefa semanal desenvolvida pela equipa, faz com que *os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir* (Portugal, 1998, p. 194).

Por outro lado, a família comunicava bastante com a equipa através do e-mail, sendo este uma via fulcral para a troca de impressões, ideias, ou simplesmente, para enviar alguma documentação, isto é, artigos de leitura rápida, que são uma mais valia para a aprendizagem das famílias na tarefa de educar. Através deste procedimento, e havendo crianças em que os seus pais estão separados, a educadora revelou um enorme cuidado, em enviar toda a informação (recados, informações, “caderninho, etc.) para ambos os parentes da criança

Durante o período de estágio decorria um projeto, cujo o título é *“Um pouco mais de mim...”*, que tinha como finalidade trazer à sala da creche, as profissões dos familiares das crianças. Este projeto foi delineado pela educadora e pela auxiliar, que em conjunto com os familiares, seleccionavam um dia para a apresentação, pois importa salientar que as propostas e o modo como essa apresentação era feita, ficava inteiramente ao cargo das famílias.

Relativamente às reuniões, e tal como mencionei anteriormente, a primeira reunião foi realizada em conjunto com uma ficha técnica. Seguidamente, decorreu uma reunião em setembro, que teve como finalidade a apresentação da equipa e do projeto pedagógico.

Em janeiro a reunião é realizada em modo individualizado e tem como finalidade dar a conhecer alguns resultados das crianças. Já em maio, pretende-se apresentar todo o trabalho desenvolvido, bem como os resultados finais das crianças.

Importa ainda salientar que, a família não é esquecida na concretização das festas temáticas, pois é vista como uma aliada para a confecção de elementos decorativos, ou simplesmente para a apresentação de músicas, danças, peças de teatro, entre outros.

5.2. INSTITUIÇÃO B

No dia 12 de setembro de 2009, surgiu entre a fronteira da freguesia da Cova da Piedade e do Laranjeiro, uma unidade educativa com duas valências: creche e jardim de infância.

Inaugurada pela presidente da Câmara, esta unidade educativa destina-se apenas aos filhos de trabalhadores da autarquia e do grupo dos Serviços Municipalizados de Água e Saneamento com idades compreendidas entre os 4 meses de vida e os 6 anos de idade.

O edifício da creche e jardim de infância B, foi projetado por educadoras de infância e construído de raiz. Desde modo, o edifício contém dois pisos, onde os serviços centrais como: o gabinete da equipa técnica, o refeitório, a cozinha, a lavandaria, os berçários, as salas de creche e de jardim de infância, situam-se no rés-do-chão. No piso inferior localiza-se um espaço polivalente, uma sala de reuniões, uma sala de arrumação para produtos de limpeza e uma sala de arrumação para materiais escolares e materiais de desgaste.

Esta unidade educativa conta com um espaço exterior de grandes dimensões, de modo a *promover uma pedagogia interativa, com experiências significativas e diversificadas tendo em conta que a criança se desenvolve num processo de interação social* (Projeto Educativo, 2015, p. 37). Este espaço exterior encontra-se dividido por valências, pois cada valência contém um espaço com materiais e infraestruturas adequadas à faixa etária das crianças a que se destina. Contudo, existe um espaço comum às duas valências - a horta pedagógica e um espaço para animais (coelho e ouriço).

Em termos de pessoal docente e não docente, a unidade educativa conta com 38 trabalhadores, sendo 9 educadoras de infância e 19 auxiliares da ação educativa. Neste sentido, as educadoras desempenham funções específicas, como: *gerir a sala e exercer uma ação educativa, coordenar a valência de creche e jardim de infância, avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, com a equipa e com a família, elaborar projetos pedagógicos e curriculares, realizar propostas educativas com as crianças e por fim, orientar e dinamizar o trabalho desenvolvido*

com a sua equipa, de modo a oferecer-lhes formação (Projeto Educativo, 2015, p. 55). No entanto, as auxiliares de ação educativa têm como função: *apoiar o trabalho desenvolvido pela educadora responsável pela sala, apoiar as crianças durante as suas rotinas e momentos de transição, estar presentes nos momentos complementares do horário da educadora, participar nas reuniões, refletir, sugerir e avaliar o trabalho desenvolvido* (idem, p. 55). Já assistentes operacionais asseguram a abertura e fecho da instituição, arrumam e distribuem o material pelas salas, executam cargas e descargas, e efetuam a limpeza e manutenção das instalações.

Quanto às valências, mais concretamente a valência de creche, tem capacidade para 66 crianças e dispõe de dois berçários, duas salas parque (12 aos 18 meses), duas salas de atividades (18 aos 36 meses).

O trabalho desenvolvido com as crianças na creche, baseia-se em proporcionar rotinas securizantes às crianças, de modo a dar resposta às necessidades e ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, pretende-se agir a nível pessoal e social (noção de autoconhecimento e competências sociais e interpessoais); nível da aprendizagem e cognição (comunicar com os outros); nível das competências físicas e motoras (desenvolvimento da motricidade global, consciência do seu corpo e controlo dos seus movimentos); nível da segurança, higiene e saúde (consciência de hábitos de higiene, consciência de comportamentos saudáveis, consciência e situações que põem em risco a sua segurança).

Relativamente à valência de jardim de infância, engloba quatro salas e está preparada para receber 100 crianças com idades compreendidas entre os 3 os 6 anos. Segundo o Projeto Educativo da creche e jardim de infância B, os objetivos da educação pré-escolar estão presentes no dia a dia do Jardim de Infância, através da organização do ambiente e das áreas de conteúdo, como: Área da Formação Pessoal e Social (aquisição do espírito crítico e interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, capacitando a criança para a resolução de problemas da vida); Área da Expressão e Comunicação (engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Nesta área estão inseridos três domínios: o domínio das Expressões (motora, dramática, musical e plástica), domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo: (promover novas situações e experienciar novas descobertas).

A equipa pedagógica promove a interação com a família e com o ambiente envolvente. Considera que o projeto educativo, elaborado por toda a equipa, constitui uma base para uma prática educativa de qualidade.

5.2. 1. O GRUPO DE CRIANÇAS

Durante o período de estágio em jardim de infância, a sala era frequentada por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Assim, 5 crianças tinham 3 anos, 7 crianças tinham 4 anos e 9 crianças tinham 5 anos de idade.

Como se pode verificar, o grupo era constituído maioritariamente por rapazes. Divididos da seguinte forma é possível afirmar que: no grupo de 3 anos existe um maior número de rapazes; nos 4 anos temos uma maioria de raparigas e no grupo de 5 anos existe também uma maioria de rapazes.

Contudo, apesar desta discrepância no que diz respeito ao sexo das crianças, o grupo revelou-se bastante unido, onde nos momentos de brincadeira livre, tanto os rapazes como as raparigas criavam grupos e interagem, ao ponto de ser visível laços de amizade em alguns casos. Porém, apesar de existir interação em brincadeiras na área da casinha, jogos de mesa e na área da expressão plástica, verifiquei que nos jogos de futebol desenvolvidos no recreio, havia alguma resistência por parte dos rapazes para aceitar as raparigas no seu grupo.

O grupo mostrou-se bastante cooperativo, onde os mais velhos tendiam em ajudar as crianças mais novas, tanto nas tarefas de higiene, alimentação, como na aquisição de conhecimentos e ações, como por exemplo pegar corretamente num lápis. Ou seja, tratando-se de um grupo heterogêneo, as crianças mais velhas (5 anos de idade), tornaram-se os padrinhos/madrinhas das crianças mais novas, visto que a sua tarefa centrou-se em apoiar na adaptação das rotinas.

No geral, as crianças de 3 anos mostraram-se interessadas em pegar nos lápis de cor, bem como noutros materiais riscadores e mostram-se capazes de executar jogos de encaixe, construir torres, recortar papel com os dedos e manipular massas plásticas. As crianças de 4 anos interessavam-se bastante por copiar figuras geométricas e revelaram bastante interesse em realizar

desenhos e pinturas apenas por prazer. Já as crianças de 5 anos de idade, mostram-se crianças com uma coordenação motora mais controlada, que sentem prazer em mexer-se e desenvolver atividades mais ativas, como saltar à corda, correr, trepar, dançar, fazer exercício, entre outros. As crianças mostraram-se confiantes e facilmente manejavam o lápis para realizar desenhos e iniciar a produção de escrita.

A nível das relações estabelecidas com os outros, verifiquei que as crianças com idades entre os 3 e os 4 anos foram aumentando gradualmente os contatos sociais com os outros, passando menos tempo em jogos solitários, pois começaram a explicar-se, a revelar o que pretendiam fazer e a querer desenvolver diálogos com os outros. Contudo, um número significativo de crianças com 3 anos de idade, ainda não ultrapassou a fase egocêntrica e a sua colaboração com os outros tende a ficar menos presente. Apesar disso, as crianças começam a aceitar brincadeiras que envolvem pequenos grupos e a estabelecer relacionamentos, o que lhes permite descobrir mais sobre si próprias e a sentirem-se mais confiantes.

Relativamente às crianças com 5 anos de idade, notei que continham um espírito muito competitivo com os restantes colegas. No entanto, as crianças já têm noção do grupo e participaram em situações que implicam uma certa concentração e realismo nas suas ações individuais, ou seja, o faz de conta e as representações tendem para uma imitação cada vez mais perfeita da realidade, funcionando como um meio de comunicação entre as crianças. Surgem algumas regras nas brincadeiras, pois começa a existir um acordo e uma combinação prévia entre os participantes que se envolvem num conjunto de atividades.

No geral, o grupo mostrou-se bastante interessado, participativo e autónomo nas tarefas de higiene e alimentação, bem como na escolha de materiais a utilizar no espaço educativo. Porém, o grupo revelou-se falador, participativo, interessado em assuntos novos, agitado e com dificuldade em respeitar as regras da sala e as restantes crianças, visto que era frequente a existência de conflitos entre pares.

O grupo caracterizava-se por conter crianças que arrumavam os materiais, estando sempre disponíveis para ajudar o adulto e os mais pequenos. Porém, na área da casinha existe uma maior dificuldade por parte das crianças para realizar esta tarefa, sendo então necessária a intervenção do adulto como apoio.

As crianças desenvolveram inúmeras conversas durante as suas brincadeiras, através de um vocabulário adequado à idade. Porém, tendem a ocorrer conflitos durante as brincadeiras, visto que de uma forma geral o grupo tem dificuldades em cumprir regras, pois o facto de algumas crianças quebrarem sistematicamente as brincadeiras, originava momentos de conflito entre o grupo e era necessária a intervenção por parte de um adulto.

Face estas características, optei por planear em conjunto com a educadora cooperante um conjunto de propostas que corresponde-se aos interesses das crianças, até porque sendo o grupo heterogêneo em idades, cada criança revelou interesses e necessidades distintas. Quando intervi tive em atenção o facto das crianças se encontram a meio do seu letivo, o que me reforçou a necessidade de colocar materiais distintos e fora do que estavam habituados, no espaço exterior, que por sua vez, já era bastante frequentado pelo grupo. Deste modo, também ponderei sobre o facto de colocar materiais que levassem ao desenvolvimento de interações entre criança-criança, até para aproximar as crianças de todas as idades, o que certamente também iria diminuir a ocorrência de conflitos entre os elementos do grupo.

5.2. 2. A SALA DOS PIRATAS

A Sala dos Piratas, faz parte da valência de Jardim de Infância e caracterizava-se por ser um espaço bastante amplo. A sala apresentava um conjunto de janelas com grandes dimensões, que para além de funcionarem como portas para o espaço exterior, deixavam visualizar fenómenos meteorológicos, o que permitiam à educadora convidar as crianças a olhar lá para fora e promover assim, aprendizagens significativas e contextualizadas em áreas como o conhecimento do mundo. Ou seja, as observações das crianças eram ricas em conteúdo e permitiam originar projetos sobre um determinado caso, *dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia* (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

A sala era bastante versátil, atraente e oferecia bastantes espaços às crianças. O espaço era composto por mobiliário de madeira, adequado à faixa etária das crianças. A sala estava decorada de forma bastante simples, sendo que nos placardes encontram-se os produtos realizados pelas crianças, que por sua vez, tinham liberdade para colocar ou retirar os seus desenhos, ou outras produções realizadas.

Deste modo, o ambiente não era tão cansativo para as crianças e para quem o frequentava, pois não está sempre decorado da mesma forma.

A sala encontrava-se organizada tendo por base a dinâmica do grupo de crianças, onde as distintas áreas de interesse, *permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 11). Por outro lado, estas áreas foram criadas com o intuito de criar zonas de brincadeira com espaço, pois *a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram. Uma vez que os objectos e materiais estão permanentemente acessíveis, as crianças podem concentrar-se no processo e nas interacções relativas à atividade que escolheram* (Hohmann & Weikart, 2004, p. 165).

Neste sentido, na sala cada área foi criada a pensar nas crianças, pois para além de permitirem aprendizagens e explorações distintas, cada área tinha materiais em número suficiente para que as crianças brinquem em simultâneo. Tal como se pode verificar na planta da sala (Anexo 2), a sala dos piratas tinha as seguintes áreas: (1) Área das Artes (Pintura, Colagem, Desenho, Escrita); (2) Área do Sossego; (3) Área dos Jogos Calmos; (4) Área da Casinha (Área das Trapalhadas) e (5) Área das Construções.

(1) Área das Artes:

A área das artes localiza-se no centro da sala, junto a um ponto de água e a duas mesas. Esta área estava apoiada por um móvel, que tinha materiais apropriados à prática de expressão plástica, como colas, tesouras, lápis de cor, tintas, canetas de feltro, plasticinas, revistas, entre outros. Estes materiais estavam etiquetados, bem conservados e encontravam-se arrumados de forma organizada e ao alcance das crianças, o que permitia a sua utilização de forma isolada ou em pequenos grupos.

(2) Área do Sossego:

Tal como o nome refere, esta área destinava-se à realização de atividades mais calmas como por exemplo, a leitura de um livro. A área localizava-se junto a uma janela, de forma a usufruir da luz natural. Era composta por um tapete, um conjunto de almofadas e de um sofá, que criava um ambiente confortável e convidativo.

Esta área estava associada à área da comunicação, planeamento, avaliação, discussão, pois era nela que ocorriam os momentos de grande grupo.

(3) Área dos Jogos Calmos

Esta área localizava-se junto a um conjunto de mesas e dela fazia parte um móvel que tinha diversos jogos de mesa (puzzles, jogos de encaixe, jogos de pensamento lógico e outros materiais lúdicos deste tipo). A área localizava-se relativamente perto da área das artes, visto que ambas as áreas requerem silêncio, tranquilidade e concentração por parte das crianças.

Os materiais e jogos existiam em quantidade suficiente para todas as crianças, e estavam organizados por símbolos dentro das respetivas caixas. As crianças manipulavam os diferentes jogos e materiais de forma livre de forma individual ou em grupo, o que favorecia a sua ligação e criava sentimentos de partilha e entreajuda.

(4) Área da Casinha

A área da casinha, distinguia-se das restantes áreas, visto que era a área mais requisitada por todas as crianças. Nela as brincadeiras e as interações eram alargadas, visto que as crianças desenvolviam um conjunto de brincadeiras individualmente ou em grupo.

Localizava-se junto a uma das janelas, mais uma vez pelo facto das crianças acederem à luz natural e pelo facto de estar num canto que é seguro, pois não tinha por perto lavatórios, portas, bancadas, etc.

As crianças possuíam espaço suficiente para alargar as suas brincadeiras, visto que o próprio espaço era versátil e os materiais que esta área tinha eram mudados ao longo do ano, pois acompanhavam os interesses das crianças. Assim, a área estava equipada com uma cozinha feita em madeira, com uma tenda, com um baú, bem com outros utensílios como por exemplo, tachos, panelas, alimentos de plástico, copos, talheres, entre outros.

A esta área estava também associada a área das trapalhadas, quem tinha diversos fatos de disfarce e outros adereços para as crianças se pudessem transformar no que entendessem durante as suas brincadeiras.

(5) Área das Construções

Esta área também era bastante frequentada pelas crianças, que se organizavam em pequenos grupos para realizar as suas brincadeiras e explorações de materiais.

A área localizava-se num espaço amplo e estava limitada com um móvel, que por sua vez, tinha os diversos materiais organizados e etiquetados. As crianças usufruíam de blocos de construção (blocos de madeira, blocos de encaixe do tipo lego, animais de plástico, carrinhos, entre outros.)

Em síntese considero que, a educadora da sala dos piratas acreditava que dispondo a sala com a organização enunciada, potencializava às crianças um conjunto de aprendizagens significativas, pois de acordo com as orientações curriculares, *a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador* (Ministério da Educação, 2007, p. 31). Deste modo, e tal como já referi no capítulo anterior, o educador deverá funcionar como um mediador que atua ao lado das crianças e acredita que esta é um ser competente, com particularidades próprias e *que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade; a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças* (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 100).

Por outro lado esta organização, favorece outro aspecto referido nas orientações curriculares, uma vez que, a organização do ambiente deverá ter *em conta diferentes níveis em interação* (Ministério da Educação, 1997, p. 31), ou seja, *o desenvolvimento humano, constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive* (idem, p. 31). Nesta perspectiva, a educadora cooperante, apostava bastante na permanência das crianças no espaço exterior, que por sua vez, caracterizava-se por apresentar grandes dimensões e equipamentos adequados para a faixa etária das crianças em idade pré-escolar.

Este espaço tinha ainda materiais diversificados e em número suficiente para as crianças, ou seja, as crianças tinham a possibilidade de usufruir de triciclos, carrinhos de empurrar, mesas de piquenique, peças de puzzle de grandes dimensões e de uma caixa de areia (colocada por mim durante o período de estágio).

É ainda de salientar a frequência das crianças na horta pedagógica, que era gerida pela Educadora da Sala em conjunto com o grupo de crianças. Esta situação reforça um aspecto mencionado nas orientações curriculares, que refere que o espaço exterior *é igualmente um espaço educativo* (Ministério da Educação, 1997, p. 38). Ou seja, caracteriza-se por ser um espaço que merece tanta importância como o espaço interior e que *pode proporcionar momentos educativos intencionais pelo educador e pelas crianças* (idem, p. 39).

Foi notável que neste espaço as crianças questionavam inúmeras vezes a educadora sobre fenómenos da natureza e prolongavam esses mesmos assuntos no interior da sala, visto que ao plantar, colher e observar a natureza, interessavam-se por descobrir e adquirir mais conhecimentos sobre o que visualizavam. Face a esta ocorrência, o educador deverá acompanhar e apoiar os interesses das crianças, pois ao organizar e planificar de modo a articular conteúdos, *constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo* (idem, p. 39).

5.2.3. A EQUIPA PEDAGÓGICA

Enquanto permaneci na sala dos piratas, vivenciei uma equipa pedagógica constituída pela educadora de infância e por duas auxiliares da ação educativa. Verifiquei que esta equipa era bastante unida, coesa, organizada e sobretudo, bastante empenhada por manter uma boa organização e funcionamento na sala.

Verifiquei que a base para o bom funcionamento desta equipa era a comunicação, onde o diálogo, para esclarecer dúvidas, receios, frustrações e até partilhar experiências vividas relevantes, contribuiu para um bom ambiente de trabalho. Constatei que cada membro da equipa sabia perfeitamente qual a sua função, mas achei curioso o facto de não ser notória a hierarquia que existe entre educadora de infância e auxiliar da ação educativa.

A equipa reunia-se semanalmente na sala (sextas-feiras), de modo a planear os dias seguintes, refletir e avaliar o trabalho com as crianças, as ideias e outros assuntos pertinentes do foro pedagógico. Ou seja, estas reuniões funcionavam como *um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças* (Ministério da Educação, 1997, p. 41), onde

em conjunto eram discutidas situações/comportamentos observados e eram nestes momentos que os adultos da sala questionam-se, refletiam e chegam a um consenso, de modo a aplicar na sua prática.

Segundo as Orientações Curriculares (Ministério da Educação, 1997, p. 42), *o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais*. Desta forma, a equipa defendia que o apoio e a partilha eram ferramentas essenciais para o bom funcionamento, sendo fulcral que cada membro valoriza-se o seu próprio trabalho e o trabalho das colegas, visto que as tarefas desenvolvidas por cada uma, acabavam por se completar e ser um ponto chave para o desenvolvimento das crianças. Assim, a relação existente entre os adultos era de partilha e de troca de experiências, de forma a transmitir às crianças e às suas famílias um clima saudável de confiança.

Tendo em conta que na unidade educativa existem no total 4 salas de jardim de infância, existia um grande trabalho em equipa entre as salas, uma vez que partilham ideias, materiais e por vezes era necessária alguma alteração de pessoal, o que obrigava o envolvimento de todos os membros em todas as salas.

5.2.4. AS FAMÍLIAS

No que diz respeito às famílias das crianças, estas mostraram-se bastante participativas e ativas na vida das suas crianças. As famílias caracterizam-se por constituir membros com idade média entre os 30 e os 40 anos de idade.

Os elementos têm, na maioria, uma escolaridade ao nível do secundário, trabalham por conta de outrem, dentro do setor secundário (serviços).

A maioria das crianças possui uma realidade familiar tradicional, no que diz respeito às suas vivências anteriores. Porém, algumas crianças vivem apenas com um elemento da sua família, que pode ser a mãe, pai ou outro elemento.

Apesar disso, todos os elementos da família das crianças possuem uma relação de confiança com o jardim de infância, visto que antes da entrada das crianças, realiza-se uma pequena reunião para a equipa e familiares se conhecerem e trocarem algumas impressões.

De um modo geral, entre a família e equipa pedagógica existia uma relação saudável, onde os familiares partilhavam facilmente com os membros da equipa, ao ponto de esclarecerem dúvidas e colocarem algumas questões sobre o desenvolvimento das crianças. Como referem as Orientações Curriculares, *a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas* (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Visto que o grupo de crianças da sala 4, era um grupo heterogéneo em termos de idades, esta relação descontraída e enriquecedora desenvolveu-se ao longo do tempo, onde os adultos se foram conhecendo e criando uma boa relação, que consequentemente promoveu uma maior proximidade e segurança com as crianças. Verifiquei através das conversas diárias nos momentos do acolhimento e da saída, várias partilhas entre a equipa e os membros da família, que entravam na sala sem qualquer impedimento e partilhavam situações das crianças e deles mesmos. Ou seja, esta troca de informações originava *co-educadores da mesma criança* (idem, p. 43), que lutam por benefícios para o mesmo fim e *é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem* (idem, p. 45).

Para além disso, o facto dos membros das famílias mostrarem-se interessados nas vivências que o jardim de infância oferece às suas crianças, revela o seu interesse pelo que ocorre diariamente com as suas crianças. As famílias revelaram-se participativas nas festas comemorativas, como exemplo na festa do “Dia do Pai” e “Dia da Mãe” e aceitaram de forma bastante positiva e interessada as propostas lançadas pela equipa, ao ponto de darem ideias, sugestões e mostrarem disponibilidade para colaborar sempre que for necessário. Deste modo, esta situação *é o sentido da participação dos pais no projecto educativo do estabelecimento e a forma global como se organiza para dar resposta à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade* (idem, p. 43).

Esta parceria atuava de forma significativa na vida das crianças da sala dos piratas, mas também era bastante benéfica para os adultos da sala, visto que ambos aprendiam e transmitiam confiança uns aos outros, visto que *todas estas formas de comunicação e de participação podem*

desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças (Ministério da Educação, 1997, p. 46), que com o passar do tempo revela-se uma ferramenta essencial o bem estar da criança. Por outras palavras, o envolvimento das famílias no jardim de infância, *constitui um processo que se vai construindo* (idem, p. 46).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Este terceiro capítulo diz respeito à apresentação e interpretação da minha intervenção enquanto estagiária e investigadora, em contexto de creche e de jardim de infância. Assim, tendo em consideração o objeto de estudo, pretendo atingir um conjunto de objetivos e tentar dar resposta às questões de investigação. É nesta perspetiva que, apresento a minha intervenção, que, naturalmente, originou determinados dados, que irei revelar e relacionar com a teoria de autores conceituados.

Mobilizo as respostas da educadora entrevistada, bem como as respostas das crianças, face às questões que lhes coloquei sobre a temática do brincar e das interações. Por sua vez, estas informações, estão articuladas com as intervenções que realizei, de forma a ir ao encontro dos objetivos que pretendo atingir com este estudo.

Para facilitar a apresentação e interpretação da intervenção, o texto está organizado em três pontos, nomeadamente: 1) Interações sociais e comportamentos lúdicos; 2) A importância do brincar no desenvolvimento das crianças; 3) O espaço exterior enquanto promotor de brincadeiras espontâneas entre as crianças.

1. INTERAÇÕES SOCIAIS E COMPORTAMENTOS LÚDICOS

Este primeiro ponto de análise dá ênfase ao conjunto de interações que ocorrem entre as crianças. Assim, tal como já foi mencionado, essas interações contêm um conjunto de particularidades específicas nos seus primeiros anos de vida das crianças, pois estas tendem desde muito cedo a envolver-se em pequenos grupos, deixando de ser indiferentes à presença de um companheiro.

De acordo com observações realizadas nos períodos de estágio, foi visível que, por vezes, as crianças tendem a aproximar-se umas das outras apenas para sentir que estão acompanhadas. Ou seja, de acordo, com a nota de campo do dia 12 de maio de 2015:

Rubén está a construir um puzzle no chão. Renato aproximou-se e ficou a observar.

Após alguns minutos, pegou numa peça e envolveu-se na construção do puzzle.

Tendo em conta esta observação, é possível verificar que as ações realizadas pelas crianças, condicionam o envolvimento de outros parceiros. Assim, neste caso, Renato, limitou-se a observar a ação que Rubén estava a realizar, o que na minha opinião deve-se ao facto da própria ação o cativar, bem como o objeto que corresponde aos seus interesses. Seguidamente, ao intervir na ação sem ter solicitado a sua participação ou sem ser convidada pelas outras crianças, demonstra que Renato, já se sente bastante confiante e apto para desenvolver jogos sociais. Por outras palavras, ao envolver-se na ação das outras crianças, a criança desenvolve um conjunto de ações diversificadas e descobre aspetos sobre si própria, pois as crianças tendem a arriscar mais, quando se sentem confiantes e quando as suas ações são valorizadas por outras crianças. Pois, *é igualmente necessário que possa comparar o que faz com aquilo que fazem ou realizam as outras; isto constitui um segundo nível de avaliação da sua ação* (Vayer, Maigre, Coelho, 2003, p. 22).

Também na valência de creche, verifiquei que os objetos condicionam as atividades das crianças, pois perante uma bola, um grupo de crianças realizou um jogo, onde a bola era passada de mão em mão. Porém, duas crianças mostraram-se reticentes e permaneceram junto da educadora e não demonstraram interesse em participar.

Foi nesta perspectiva que planei e realizei, em conjunto com as crianças da valência de creche, um jogo intitulado por “ A Magia dos Balões”. Deste modo, quando planeei esta atividade (Anexo 12), tive como objetivo introduzir o conceito de jogo e tarefa coletiva na vida das crianças, bem como atuar no sentido destas se encorajem umas às outras, sendo um grupo coeso e unido. Contudo, quando ponderei sobre esta atividade, refleti se as crianças a iriam conseguir realizar, visto que apresentando dois anos de idade poderiam demonstrar dificuldades em cumprir o objetivo do jogo.

As crianças tinham como objetivo deslocar um balão de ar cheio em coloração com um par escolhido ao acaso, utilizando uma parte do seu corpo, sendo que, neste caso, as crianças iriam transportar o balão com a sua barriga.

Verifiquei que inicialmente as crianças demonstram alguma dificuldade em cumprir o objetivo do jogo, pois o objeto escolhido, neste caso, o balão, caracteriza-se por ser um objeto bastante leve e com tendência a tombar. Contudo, incentivei as crianças a participar, na medida em que realizei a ação pretendida com a educadora cooperante, pois pretendia que as crianças nos imitassem. Sabendo que nestas idades, as crianças tendem a reproduzir as ações que observam, optei por incluir-me, em colaboração com a equipa da sala, de modo a agirmos como adultos mediadores, que transmitem valores, regras e atitudes.

Após a concretização do jogo, dei liberdade às crianças para explorar livremente o espaço, bem como os materiais nele disponíveis, pois para além dos balões, as crianças tinham ao seu dispor os próprios materiais do espaço onde se encontravam, isto é, a bebeteca. Assim, o facto de interagirem com outros indivíduos, provocou nas crianças bem estar, uma vez que passa a *reconhecida enquanto interlocutora pelos outros* (Vayer, Maigre, Coelho, 2003, p. 22).

Esta intervenção, reforça uma ideia já defendida, visto que as interações das crianças iniciam-se maioritariamente das vezes, a partir da presença de um objeto, sendo então possível afirmar que, os próprios objetos condicionam a interação das crianças e por sua vez as brincadeiras desenvolvidas. Contudo, em conjunto as crianças constroem a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), pois em interação com o outro, *as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem* (Gaspar, 2010, p. 8).

De acordo com, a observação realizada em jardim de infância no dia 15 de abril de 2015, verifiquei que três crianças reuniram-se perante uma caixa de cartão que se encontram no exterior. Assim, desenvolveram o seguinte diálogo:

Tatiana- Não a empurres Leonor! Anda Cristina!

(Ana Cristina está sentada dentro da caixa de cartão e escorrega)

Tatiana- Mais para trás meninas, mais para trás! (coloca a caixa no topo do escorrega)

Tatiana- Vá Leonor, agora és tu! Vá senta-te! Segura-te aqui, não te esqueças...
(Leonor mostra-se medrosa e hesita em sentar-se no interior da caixa de cartão)

Ana Cristina- Queres que eu vá com ela, para ela não ter medo?

Leonor- Não, eu não vou... (Sai da caixa de cartão e mostra receio)

(Ana Cristina senta-se no interior da caixa)

Ana Cristina- Leonor vê como é que é...

Tatiana- Tens de segurar sempre aqui (aponta)

Ana Cristina- Um, dois, três... Yeahhh! (Escorrega)

Tatiana- Viste Leonor... Tu não cais!

(Tatiana coloca de novo a caixa no topo do escorrega e a Leonor volta a sentar-se no seu interior)

Tatiana- Senta-te sozinha Leonor...

(Leonor senta-se e levanta-se rapidamente. Expressa medo)

Tatiana- Ok Leonor, assim já não brincas!

(Leonor e Ana Cristina dispersam do escorrega e Tatiana continua a brincadeira sozinha)

Relativamente a esta situação, considero interessante o facto de se terem reunido 3 crianças em redor de uma simples caixa de cartão, o que me faz refletir sobre as potencialidades dos chamados materiais abertos, isto é, materiais que através do processo ativo permitem as crianças expressar as suas ideias e usar a imaginação para criar personagens, objetos, etc. Neste caso, a caixa de cartão foi o objeto central, sendo o *canal para a interação social com os outros*. Um objeto desconhecido desencadeia numa criança uma série de explorações e contatos que

procuram a compreensão do mesmo, a sua textura, o seu tamanho, a sua forma, conduzem a uma concepção mais madura do mundo físico e as suas propriedades (Roque, Rodrigues, 2005, p. 45).

Outro aspecto a considerar nesta observação foi o facto da líder da brincadeira ser nomeadamente a criança mais velha, o que me faz pensar sobre as potencialidades dos grupos heterógenos, onde as crianças mais velhas, tendem a exemplificar comportamentos, bem como transmitir seguranças às crianças com idade inferior. Assim, *a criança sente grande prazer em imitar as ações determinadas pelos mais velhos, mas na prática (...) cada uma brinca essencialmente para si própria* (Carmichael, 1898, p. 254) sendo a meu ver, esta a razão, pela qual a Leonor, não quis experimentar escorregar dentro da caixa de cartão. Ou seja, o facto de ter demonstrado bastante receio, mostra a sua personalidade, onde contém pouca confiança em si própria e em arriscar perante novas experiências.

Este fenómeno vai ao encontro de uma ideia defendida pela educadora durante a entrevista, pois:

É a brincar autonomamente que os mais velhos vão ensinando coisas aos mais novos. Os mais novos vão estruturado o seu conhecimento e o seu pensamento, através do que os outros transmitem (Entrevista).

Esta ideia é enunciada por autores, quando referem que as crianças pequenas já selecionam os seus parceiros de forma bastante pensada, sendo que depois das suas escolhas, as crianças *tendem a organizar-se em conjuntos de natureza afectiva relativamente estáveis* (Vayer, Maigre, Coelho, 2003, p. 162). Assim, na observação é revelada também a transmissão de confiança que as crianças começam a passar umas às outras, onde *o sentimento de segurança proporcionado pela relação positiva com o outro facilita o envolvimento na acção* (idem, p. 162). Ou seja, *quando o ambiente das pessoas e o ambiente material são equilibrados, o conjunto funciona harmoniosamente* (idem, p. 167).

Nesta perspectiva, introduzi no espaço exterior, uma corda de saltar, que para além de permitir ações motoras de forma individual ou em grupo, caracteriza-se por ser um material que possibilita diversas utilizações. Deste modo, quando introduzi este objeto na vida das crianças, introduzi um objeto que possibilita desenvolver a criatividade das crianças, uma vez que é bastante versátil.

Assim, na manhã do dia 6 de maio de 2015, e em momento de grande grupo, apresentei o objeto às crianças, que rapidamente se mostraram bastante interessadas (Anexo 13). Seguidamente dirigi-me para o exterior com as crianças e em pequeno grupo acabei por ajudar as crianças a saltar à corda. No entanto verifiquei que, na generalidade, as crianças demonstram dificuldade em realizar esta ação, mas face a esta observação, optei por participar na atividade e saltar em conjunto com as mesmas.

Seguidamente, optei por me afastar e verifiquei que algumas crianças desistiram da atividade, o que me leva a ponderar a necessidade que as crianças têm em sentir-se seguras e apoiadas por um adulto. Já outras crianças, insistiram em permanecer e por continuar a atividade em conjunto, o que reforça uma ideia defendida pela educadora entrevistada, pois enunciou que:

Normalmente nos recreios, as crianças são muito seletivas e brincam muito em grupo. Penso que o recreio permite mais interações, isto se esse recreio também for rico. O recreio deve ter materiais abertos que lhes permitam resolver (Entrevista).

Mais tarde verifiquei que, a corda chamou à atenção das restantes crianças que se encontravam no recreio, visto que era um material diferente e pouco usual naquele espaço. Assim, verifiquei que as crianças reuniram-se e pegaram na corda e transformaram-na numa grande “cobra” que subia pela infraestrutura do escorrega (Anexo 8). Contudo, esta ação por parte das crianças, originou um momento de conflito, pois todos os envolventes queriam manipular a corda de diferentes formas. No entanto, perante esta situação de conflito, optei por dar espaço às crianças para resolver o problema sozinhas, pois considero fulcral que desde de cedo devem resolver os seus problemas sozinhos e manifestar os seus interesses e opiniões, face a uma situação.

Seguidamente, algumas crianças optaram por desistir da brincadeira e as que permaneceram continuaram a reproduzir o episódio da cobra fictícia. Posto esta situação, reflito sobre o facto de um material, ter despertado a atenção de um número significativo de crianças, devido à sua diferença e sobretudo devido à sua versatilidade. Assim, esta situação desperta-me para o papel do educador como o responsável por alargar as oportunidades das crianças, o que ao mesmo tempo favorece a sua interação com outros e sucessivamente, *uma aprendizagem cooperativa em que se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras* (Ministério de Educação, 1997, p. 35-36).

Nos dias seguintes, após situação decorrer, a corda continuou a ser um objeto que unia as crianças, isto é, que originava interações e alargava o grupo. Neste sentido, optei por deixar o objeto no exterior, visto que este contribuía para o desenvolvimento da imaginação das crianças e as aproximava, o que leva a considerar a necessidade de atualização do contexto onde as crianças estão inseridas e repensar a utilidade dos materiais que estão à sua disposição das crianças, pois, por vezes, os objetos mais simples, originam ações inesperadas e sobretudo significativas para as crianças que as desenvolvem.

É de referir que as crianças tornam-se pares que *provavelmente serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem* (Moyles, 2002, p. 33). Contudo, quando se deparem com materiais diversificados, como no caso da corda de saltar, as crianças tendem a querer o que está na posse do parceiro. Desta forma, *torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum* (Ministério da Educação, 1997, p. 35). Considerei então, oportuno tentar compreender a perspectiva das próprias crianças, sobre como arranjam os seus parceiros de brincadeira, pois quando confortadas com a minha questão: “*Como arranjias amigos aqui na tua escola?*”, as crianças responderam:

- “*Se vejo um menino bonito digo: Queres ser meu amigo?*”
- “*É uma pergunta difícil...Eu faço coisas giras e eles ficam meus amigos.*”
- “*Falamos e brincamos ali.*”
- “*Não sei...*”

Ao analisar este conjunto de respostas, estas remetem para uma atitude enunciada pela educadora durante a entrevista, quando menciona : *Eu dou toda a liberdade para as crianças se organizarem* (Entrevista). Desta forma, a educadora cooperante dá liberdade às crianças para que estas realizem as suas intervenções, o que mais tarde traduz-se nas suas ações, pois ao sentirem-se livres, tendem a progredir a nível pessoal e a descobrir sentimentos, como o sentimento da amizade. Portanto, *a partir dos três anos, uma criança já tem noção do que é a amizade e da importância de um amigo* (Cordeiro, 2006, p. 31), pois este sentimento desenvolve-se na vida das crianças através das interações que desenvolvem entre si e representam para si *a segurança de que são amados, e que tem também objectos e alvos para o seu amor* (idem, p. 31).

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Relativamente a este tópico de apresentação e interpretação da intervenção, importa referir que quando dei início à entrevista, a educadora cooperante de jardim de infância, esta demonstrou bastante agrado pelo assunto da entrevista, uma vez que, valoriza a existência deste ato por parte das crianças. A educadora demonstrou a sua convicção sobre o brincar, pois afirmou que:

Brincar é o mais importante no jardim de infância. É o espaço que a criança tem para resolver problemas, para se expor, para dizer aquilo que é, e para resolver as suas dificuldades. (Entrevista)

Neste sentido, a educadora cooperante concorda com a perspetiva de Cunha (2007), pois este autor refere que *é brincando que a criança se desenvolve e exercita suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o pensamento* (p. 11), ou seja ao brincar, *a criança prepara-se para o futuro* (idem, p. 11). Referindo outro autor, *o brincar é uma parte tão essencial do desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual* (Moyles, 2002, p. 13), que ajuda as crianças a crescer de forma saudável e proporciona felicidade quando é praticado. É importante a presença do brincar, visto que *é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem* (idem, p. 21).

A Educadora Cooperante enuncia que *o brincar promove tudo*. (Entrevista), sendo que a brincadeira espontânea da criança contém características *como atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar* (Kishimoto, 1998, p. 68).

De acordo com o teórico Froebel (1912, cit., Kishimoto, 1998, p. 75), a brincadeira contém bastante importância nos primeiros anos de vida de uma criança, visto que é através deste ato que se cresce e se começa a saber usar o corpo e os sentidos. Este autor defende ainda que, ao brincar a criança *cria significações a partir de objetos de seu mundo* (idem, p. 75), o que reforça a necessidade de existir materiais diversificados que estimulem a criatividade das crianças e promovam a criação de brincadeiras livres e diversificadas. Esta situação liga-se com o ponto de

vista da educadora cooperante, uma vez que refere que a diversidade de materiais que existem atualmente pode não ser benéfica, pois:

Estes meninos têm sempre um adulto para brincar com eles, ou o telemóvel, ou os jogos de computador ou os ipad's. Aquele brincar na rua, coletivo com as outras crianças, eles não têm. (Entrevista).

Este aspecto vai ao encontro de uma observação (Anexo 7) realizada no contexto de creche, onde perante um conflito, as crianças dirigiram-se ao adulto e pediram a sua colaboração, de modo a resolver o problema originado. Ou seja, o facto do brincar originar conflitos entre as crianças, demonstra que desenvolve o espírito crítico das crianças, pois contestam opiniões e atos dos seus parceiros.

Nesse sentido, as próprias crianças não têm bem definido o conceito de brincar, pois quando questionadas, “*O que é para ti brincar?*”, as crianças responderam:

- “*É fazer desenhos*”
- “*Ficar com os outros e ser amigos*”
- “*É buscar isto e aquilo e depois brincamos*”
- “*É só usar coisas*”
- “*É ter amigos*”

Tendo em conta algumas destas respostas, verifica-se que algumas crianças referem-se a este ato como à concretização de um produto final, o que contesta a ideia de Bruner (1977, cit., Moyles, 2002, p. 24), visto que *o brincar é uma abordagem à ação, não uma forma de atividade*. Importa agir, para que as crianças atribuam valor ao brincar e pressionem os educadores para a sua existência, até porque o brincar deve ser visto *como um processo, não necessariamente como um resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar* (idem, p. 29). Por outro lado, considero que as crianças que associam o brincar a outros elementos, nomeadamente aos seus amigos, revelam que este ato assume significado na sua vida quando é partilhado com indivíduos específicos.

Esta situação, vai ao encontro de uma ideia da entrevistada pois referiu que é através do brincar que *as crianças aprendem o respeito pelo outro, aprendem a esperar a sua vez, aprendem a autonomia e a viver em grupo* (Entrevista). Nesse sentido, é através das interações com o outro

a brincar, que as crianças realizam inúmeras descobertas a brincar, que lhes permite *compreender a si mesmas e [contribui] imensamente para o desenvolvimento pessoal* (Moyles, 2002, p. 42). Ou seja, foi neste seguimento que quando introduzi no contexto de jardim de infância, uma caixa de giz no espaço exterior (Anexo 8) e desenhei em conjunto com as crianças o jogo da macaca, pois tive em consideração que apesar do brincar isoladamente exercitar a capacidade de pensar, prestar atenção e aumentar a possibilidade da criança *lidar com a sua afetividade e de descobrir seus interesses* (Cunha, 2007, p. 22), o brincar com outras pessoas, torna-se um estímulo para as crianças.

O adulto torna-se o responsável por proporcionar momentos de brincadeira e mais uma vez, funciona como mediador das mesmas. Cabe-lhe a ele criar condições, para que as crianças saibam brincar e utilizar os materiais que se encontram em seu redor. Por outro lado, ao presenciar e apoiar as brincadeiras das crianças, ocorre uma forte interação entre adulto-criança, o que incentiva as crianças a progredir. Assim, enquanto mediadora da atividade limitei-me a apresentar uma sugestão para realizar o jogo no chão e dei oportunidade às crianças para participar na construção do mesmo, pois incentivei-as para me ajudarem a desenhar o jogo, bem como as representações numéricas nos quadrados do jogo.

Esta atividade reforça a ação de brincar *como um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos* (Moyles, 2006, p. 13). Esta situação reforça um comentário referido pela educadora entrevistada, quando referiu que:

é a brincar autonomamente que os mais velhos vão ensinando coisas aos mais novos. Os mais novos vão estruturado o seu conhecimento e o seu pensamento, através do que os outros transmitem. (Entrevista).

Ou seja, *brincar com outras pessoas inclui imitar gestos, aceitar desafios ou partilhar jogos ou brincadeiras* (Cunha, 2007, p. 25), o que significa que quando uma criança brinca, acaba por desenvolver situações imaginárias. Deste modo, *a imitação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança em geral, e na brincadeira em especial, na medida em que indica que primeiro a criança faz aquilo que ela viu o outro fazendo, mesmo se ter clareza do significado desta ação, para então, à medida que deixa de repetir por imitação, passar a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações* (Kishimoto, 1998, p. 130). Porém,

as próprias crianças mostraram-se bastante pensativas, quando confrontadas com a minha questão: “*Gostas de brincar com o que?* ”, uma vez que compreendem que este ato envolve utilizar e partilhar materiais.

Tal como registei na nota de campo do dia 17 de outubro de 2014:

Joana e Maria brincam na cozinha e reproduzem o dia a dia. Leonor, surge no mesmo espaço e retira-lhes a vassoura.

Origina-se um momento de conflito, em que a Joana e a Maria dirigem-se à criança Leonor para lhe retirar o objeto. Como não conseguem, dirigem-se à Educadora.

Neste sentido, verifica-se que as crianças desenvolvem brincadeiras através do seu envolvimento com objetos, o que, por outro lado, também origina o desenvolvimento de conflitos. Assim, este aspeto poderá ir ao encontro de uma das ideias defendidas pela educadora entrevistada, quando salientou que: *Há crianças que não se conseguem organizar, porque tem medos* (Entrevista). Ou seja, a educadora reforça as potencialidades que o brincar oferece, pois estimula a autoconfiança e a autonomia das crianças. O brincar atua no desenvolvimento global da criança e permite-lhe [assimilar] *a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece, aprendendo a cooperar e a interagir com os seus pares* (Gomes, 2010, p. 46).

Perante esta situação, refiro outra atividade (Anexo 8), que realizei com as crianças de jardim de infância, pois enquanto estagiária propus realizar uma atividade de expressão plástica, que por sua vez era realizada em grupos constituídos por 4/5 crianças. Desta forma, esta atividade tinha como finalidade desenhar em cima da mesa utilizando espuma de barbear e tintas coloridas. Assim, inicialmente, quando confrontadas com a espuma de barbear em cima da mesa as crianças demonstram algum desagrado e hesitaram em tocar no material. Porém, quando as crianças colocaram de lado os seus receios, demonstraram automaticamente uma enorme satisfação pelo material que se encontrava à sua frente.

Fui participando na atividade e questionava as crianças com simples questões, como por exemplo: *Como é a espuma? Cheira bem? É igual à do pai?* (...). Assim, perante esta atividade e, após verificar a satisfação das crianças por mais uma vez estarem perante um material distinto,

refleti sobre o conceito da palavra brincar e sobre os efeitos que tem no desenvolvimento das crianças. Ou seja, considero que, o brincar é uma ação que, para além de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, oferece prazer e bem-estar, pois são estas as “ferramentas” base para que as crianças conseguiram alcançar diversas aprendizagens.

Segundo Moyles (2002), *a qualidade do brincar de uma criança depende igualmente de inúmeras variáveis, entre as quais o valor que a criança e outros atribuem a ele* (p. 24).

3. O ESPAÇO EXTERIOR ENQUANTO PROMOTOR DE BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS ENTRE AS CRIANÇAS

Neste este último ponto irá ser feita uma abordagem específica ao espaço exterior, como sendo um espaço propício ao desenvolvimento de brincadeiras entre as crianças.

De acordo com a observação realizada nos contextos de estágio, verifiquei que as crianças quando presentes neste espaço, tendem a circular pelo mesmo, de forma a conhecê-lo e descobrirem pontos de interesse. Neste sentido, verifiquei que quando as educadoras cooperantes pronunciavam frases como: *“Vamos um bocadinho à rua...”*, as crianças demonstravam automaticamente uma grande agitação e uma enorme vontade de sair do interior da sala, pois o espaço exterior *permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior* (Hohmann & Weikart, 2004, p. 433). Assim, foi notável que quando as crianças se viam nos espaços de recreio, “expulsavam” a sua energia e começavam a correr livremente pelo espaço, e só mais tarde procuravam materiais e pares para efetuar brincadeiras. Contudo, de acordo com a minha nota de campo do dia 12 de maio de 2015:

Guilherme circula pela relva com uma peça de lego de grandes dimensões na mão, enquanto que 5 crianças da sala estão a brincar no escorrega. (Nota de campo)

De acordo com esta nota de campo, reforça-se a necessidade que as crianças também contêm em permanecer sozinhas e *respirarem ar fresco; absorverem vitaminas do sol, exercitarem o coração, pulmões e músculos, e veem horizontes mais abertos* (idem, p. 433). Esta necessidade, por parte das crianças, vai ao encontro de uma ideia da educadora entrevistada quando referiu: *Eu*

dou toda a liberdade para as crianças se organizarem (Entrevista). Ou seja, importa dar espaço às crianças, para que estas conheçam o espaço onde estão inseridas, para que observem o mundo natural, experimentem novos movimentos, observações e sensações.

Por outro lado, o espaço exterior permite alargar os horizontes, pois segundo a educadora, até as próprias crianças contém atitudes distintas, ou seja:

No exterior tu estás com um grupo aberto a outros, num espaço completamente diferente. É engraçado que às vezes as crianças que dentro da sala são líderes do grupo, no exterior tem medos, tem receios e são outros que tomam esse papel (Entrevista).

As crianças tendem a arriscar perante o desconhecido, na medida em que experimentam novas brincadeiras e envolvem um conjunto de materiais distintos, que a maioria das vezes provem da natureza. Assim, *para as crianças, o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento* (Hohmman & Post, 2003, p. 272).

Neste sentido, refleti e questionei a educadora de jardim de infância sobre a possibilidade de colocar no exterior uma caixa com areia (Anexos 8 e 16), uma vez que a areia é um material que para além de permitir novas experiências sensório-motoras, é do agrado da maioria das crianças e alarga imenso os seus horizontes. Assim, em conjunto com a educadora, desloquei-me até à praia e juntas trouxemos um conjunto de sacos de areia, que teve como destino uma “piscina” de plástico no exterior. Importa ainda salientar que, quando coloquei no espaço exterior uma caixa de areia, surgiu na sala de jardim de infância mais uma área de interesse, ou seja, a areia passou a ser vista como uma área da sala.

Tal como anotei na nota de campo do dia 18 de maio de 2015:

As crianças quiseram todas brincar com a areia, mas em pequenos grupos e com a ajuda da educadora dividi o grupo em pequenos grupos.

Em pequenos grupos, as crianças envolveram as suas mãos na areia e começaram a construir pequenos castelos com a ajuda das peças que se encontraram na caixa (Nota de Campo).

Assim, com o aparecimento da caixa da areia introduzi no jardim de infância um novo espaço e material (areia) para brincar e que, ao mesmo tempo é familiar. Foi notável como a caixa

de areia cativou todo o grupo de crianças e permitiu-lhes que se envolvessem com um elemento da natureza, que apesar de lhes ser conhecido, não lhes é, habitualmente permitido usufruir. Verifiquei que, as crianças desenvolveram ações que alargaram os seus horizontes, pois coloram de lado os habituais jogos que costumavam realizar no exterior e optaram por usufruir apenas da areia, sem pensar nos resultados finais.

Esta situação, reforça a importância da existência de materiais distintos e, por sua vez, ricos no espaço exterior, onde importa *instalar uma caixa de areia suficientemente grande para que várias crianças (e talvez um adulto) se sentem confortavelmente dentro dela e incluir também uma colecção variada de objectos para brincar na areia* (Hohmman & Post, 2003, p.166). Por outro lado, a introdução da caixa de areia vai ao encontro de uma ideia defendida pela educadora de jardim de infância, que na entrevista citou:

É importante que a criança brinque. O papel da educadora é criar diferentes oportunidades para que a criança tenha diferentes níveis de dificuldade e aprendizagem. Ou seja, não sou adepta da sala estar sempre da mesma maneira, porque depois chega a um ponto que, aquilo já não atrai ninguém, pois eles já fizeram as conquistas todas (Entrevista).

Podemos então constatar que, o espaço exterior é um espaço que também promove aprendizagens às crianças, mas que destaca-se pelo facto de permitir experiências que o interior da sala não possibilita. Deste modo, podemos caracterizar este espaço como um lugar que permite *uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades* (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Por outro lado, este espaço *exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder aos critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança* (idem, p. 39).

De tal modo, como refere a educadora entrevistada, é de fato obrigatório introduzir no recreio materiais diversificados, atendendo que:

um recreio deve ser sempre dinâmico e não se deve dizer... "não mudo e não trago coisas novas". É preciso criatividade e muitas das vezes costumo dizer

que não é preciso materiais caros, não é preciso coisas caras. As coisas mais simples para eles são as melhores (Entrevista).

Esta perspectiva da educadora vai ao encontro de uma ideia defendida por Kishimoto (2010), quando enuncia que *a seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente e adequado, apropriado a diversos usos, garantir a segurança, ampliar oportunidades para brincar, atender à diversidade racial, não conter preconceitos de gênero, classe social e etnia* (p.4). No entanto, os materiais do recreio ampliam o desenvolvimento de brincadeiras entre as crianças, pois tal como refere a Educadora entrevistada:

Penso que o recreio permite mais interações, isto se esse recreio também for rico. O recreio deve ter materiais abertos que lhes permitam resolver. Muitas das vezes, o que acontece no final do ano e se não houver o cuidado dos educadores irem mudando ao longo do ano, as crianças já exploraram os materiais de todas as maneiras e começam a entrar em conflitos (Entrevista).

Ou seja, o espaço exterior é um espaço mais alargado, *em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto* (Ministério da Educação, 1997, p.39). Desta forma, esta ideia interliga-se com a perspetiva da entrevistada, quando referiu que: *Normalmente nos recreios, as crianças são muito seletivas e brincam muito em grupo* (Entrevista).

A entrevistada faz referência ao papel da educadora, salientado que *esta tem de estar sempre muito atenta nos recreios, porque acho que começa a haver um “pré-bullying”, pois a criança mais tímida começa a sofrer sempre dos outros mais fortes e mais velhos* (Entrevista).

Neste sentido, importa que o Educador não se esqueça de acompanhar as ações das crianças no espaço exterior, pois é ele quem melhor conhece as crianças e não deve apresentar áreas de interesse sem saber se estas vão ao encontro daquilo que as crianças querem num determinado momento. Assim, o facto do educador *dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende os diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade dos seus interesses* (Kishimoto, 2010, p. 5).

A este respeito, quando introduzi no recreio um recipiente com giz de várias cores, observei que:

Todas as crianças demonstraram interesse em desenhar com o giz.

Sentei-me no chão junto das crianças e o Jorge começou a desenhar peixes, enquanto que a Cláudia começou a riscar com o giz.

Peguei num giz de cor azul e comecei a desenhar uma nuvem.

Esta minha atitude, face à existência de um material novo no exterior, corresponde a uma ideia referida pela entrevistada: *as novas educadoras têm de pensar no que é realmente importante. É importante que a criança brinque* (Entrevista). Daqui, depreende-se, mais uma vez, a importância que a Educadora cooperante atribuiu às brincadeiras das crianças no espaço exterior, até porque *a desvalorização dos tempos livres e a ausência de espaço público apropriado vão inibindo uma das ferramentas mais poderosas na educação de alguém: aprender a brincar* (Flores, 2015, p. 1).

Neste sentido, o tempo livre é um lugar que aproxima as crianças e que possibilita a organização dos *afetos, que constrói a amizade, espírito de grupo, a vivência de experiências em liberdade sem a obrigatoriedade do programa escolar. Aprender a brincar é um dos momentos mais importantes do crescimento porque avalia o risco e aproxima os amigos* (idem, p. 1). Assim, tal como menciona Hohmann & Weikart (2004), *facultar espaços de ar livre às crianças é essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro* (p. 212).

No entanto, é relevante mencionar um aspeto referido pela educadora entrevistada:

A brincadeira livre, principalmente saiu do jardim de infância. As pessoas começaram a achar que ao não planificar e organizar somos “baldas”, e os meninos não aprendem nada. Acho que o grande dilema das educadoras é esse... Planear e organizar a sala, de maneira a que as crianças possam autonomamente brincar e aprender (Entrevista).

Tendo em conta esta ideia, importa mencionar algumas das respostas das crianças face à minha questão: *“Gostas mais de brincar na sala ou na rua?”*. Assim, as crianças responderam:

- *“Gosto na sala e na rua. Na rua brinco com a areia e na sala com a casinha”;*
- *“Rua, porque há mais ar”;*

- *“Na rua, porque tem um escorrega e escadas. Fazemos mais coisas”;*
- *“Nos dois. Na rua tenho bolas para jogar e na sala áreas.”;*
- *“Na rua porque gosto de brincar com aqueles carros.”;*
- *“ Na sala e na rua porque às vezes está frio”.*

Analisando as respostas, é possível verificar que nenhuma das crianças entrevistadas apenas mencionou a sala como o local desejável para efetuar brincadeiras. Deste modo, verificou-se que algumas crianças apenas elegem um espaço para brincar, enquanto que outras crianças referem o interior e o exterior como local apropriado, o que leva a refletir sobre o assunto. Assim, estas respostas demonstram a importância que as opiniões das crianças contêm, pois o educador deverá dispor de um tempo para ouvir aquilo que as crianças querem e tem a dizer, ou seja, por vezes as crianças não querem permanecer no exterior porque *“está frio”*, mas noutras ocasiões preferem porque *“há mais ar”*.

Portanto, *faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos* (Moyle, 2006, p.13).

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de concluir o meu relatório final, considero pertinente refletir sobre os aspetos mais marcantes da minha vida académica, isto é, sobre o caminho realizado, os obstáculos ultrapassados e os objetivos atingidos.

Sinto-me orgulhosa e satisfeita com o término deste produto, visto que significa o encerramento da minha formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar e fornece-me o grau de mestre, o que me possibilita adquirir a docência de uma profissão que sempre ambicionei, que é ser Educadora de Infância.

Sinto que desde do momento em que entrei na Escola Superior de Educação de Setúbal, com 18 anos, aprendi com todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho, pois cada uma trouxe-me aquilo que poderia dar e sei que foi com isso que me tornei na pessoa que hoje sou. Ao longo deste caminho de estudante, senti que tive momentos em que fui muito feliz e que tudo estava a correr bem, enquanto que noutras alturas era preciso lutar, insistir e combater as barreiras que me surgiam. Hoje sei que essas barreiras também foram quebradas, graças à minha força interior que, no fundo, nunca me fez desistir e graças aqueles fieis companheiros/ amigos que a Escola Superior de Educação de Setúbal me deu.

Durante a minha Licenciatura em Educação Básica adquiri as bases para chegar até aqui, e sei que evolui muito desde então. Sei que o gosto que tenho pela área da educação fez-me lutar, diariamente, para persistir e atingir um conjunto de aprendizagens, que ditarão a profissional que vou ser. Aprendi e hoje sei que, as crianças deverão ser sempre o meu foco e a base para ser uma profissional prestável, dedicada e concentrada no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sei ainda que, o facto de estarmos em constante evolução faz de nós pessoas que aprendem com aquilo que vivem, e foi graças ao meu passado e ao meu desejo de vencer que hoje aqui estou, ainda um pouco menina mas, com as orientações bem definidas na cabeça. Assim, orgulho-me do produto que produzi, pois sei que apesar de ter sido complicado gerir o tempo para a sua concretização, depusitei todas as minhas energias positivas em cada capítulo escrito.

Importa mencionar que o tema escolhido por mim é um tema bastante vasto, o que cria em mim um sentimento de que ainda ficou muito por falar e analisar. Por outro lado, penso que consegui atingir os objetivos delineados para a concretização do relatório, e consegui passar para a escrita as aprendizagens realizadas por mim, bem como algumas vivências obtidas durante os

estágios. Sei que nesses mesmo estágios recolhi informações pertinentes para o tema do meu relatório e sobretudo aprendi e desenvolvi, alguns aspetos da minha identidade profissional enquanto futura Educadora de Infância. Contudo, está presente em mim que ainda tenho muito para aprender na área da educação, e que é obrigatório da minha parte estar sempre a par dos acontecimentos e das evoluções que ocorrem, até porque só assim se consegue dar uma resposta às necessidades e aos interesses das crianças.

Assim, este relatório apenas se destina à apresentação e interpretação dos dados recolhidos em dois contextos de estágio, o que significa que os resultados do estudo não podem ser generalizados. No entanto, no início da sua concretização tive algumas dificuldades em estipular o ponto de partida, visto que como já referi anteriormente, o facto do meu tema ser um tema bastante vasto, exigiu de mim alguma concentração, pois foi importante organizar-me e focar-me naquilo que verdadeiramente queria atingir e tentar compreender.

Seguidamente após ter estipulado os meus objetivos, confesso que foi complicado agir na prática como uma estagiária e agir ainda de forma, a conseguir realizar observações e intervenções que fossem ao encontro do tema do meu relatório. Assim, confesso que foi complicado assumir o papel de investigadora e de estagiária em ambos os estágios, até porque no meio dos trabalhos propostos pelos docentes e nas observações e intervenções a realizar, por vezes, o cansaço dominava e, em certos dias, centrei-me só em usufruir da companhia das crianças e do bem estar que me proporcionavam.

Sei que, por vezes, me deveria ter distanciado das crianças, até para observar detalhadamente algumas das suas brincadeiras e interações, pois na maioria das vezes tornei-me uma parceira de brincadeira e não uma investigadora. Porém, hoje penso que essa minha atitude também não foi contra os meus princípios enquanto futura educadora de infância, até porque defendo que o adulto deverá participar nas atividades das crianças e deverá ser visto como um amigo, e alguém em quem as crianças confiem. Neste sentido, reforço também que as educadoras cooperantes tiveram um papel significativo no que diz respeito à recolha de dados para o meu estudo, porque para além de terem sido bastante prestáveis, chamavam-me à atenção para determinadas atitudes das crianças durante as suas brincadeiras e refletiam posteriormente comigo sobre esses mesmos atos.

Penso que esta atitude das educadoras cooperantes, levou-me a pensar e a interessar pelo tema, de modo investir e querer investigar mais sobre o assunto. Assim, investi de forma gradual nos contextos das crianças e das equipas pedagógicas, pois penso que intervi com o grupo na altura indicada e consegui obter dados interessantes e credíveis para a concretização deste produto.

No entanto, acabei por realizar mais observações e nomeadamente intervenções no contexto de estágio de jardim de infância, uma vez que a educadora cooperante desse mesmo estágio me deu mais liberdade para agir e devido a nesse período de estágio já ter definido mentalmente, os objetivos que pretendia atingir. Por outro lado, foi também no estágio de jardim de infância, que observei uma prática pedagógica que envolvia o envolvimento das crianças na natureza e no espaço exterior, o que suscitou o meu interesse e fez-me compreender a importância que este espaço contém para o desenvolvimento das crianças, e para a o desenvolvimento de relações entre as mesmas.

Foi nesta perspectiva que apenas realizei uma entrevista à educadora de jardim de infância, o que na minha opinião foi sem dúvida uma mais valia para este relatório, porque apesar das conversas informais me terem feito compreender algumas particularidades da prática da educadora, a entrevista ajudou-me a organizar o meu pensamento sobre a temática do relatório e deixou bem sucinto aquilo que a educadora defende e pretende agir com o seu grupo de crianças. Confesso ainda, que a última questão realizada por mim à educadora, foi uma questão muito bem colocada, que certamente me fará repensar bastante sobre a minha prática no momento em que estiver a trabalhar na área da educação.

Assim, ao refletir, planear e intervir nos contextos, penso que consegui ir ao encontro dos objetivos que tinha delineado para a concretização do relatório, bem como responder e alcançar as respostas que pretendia. Organizei os resultados obtidos e verifiquei que as interações sociais existentes entre a criança-criança são um ato humano perfeitamente natural, em que as crianças interagem e seguidamente desenvolvem brincadeiras ou então, interagem para brincar, pois as crianças que mesmo não sendo convidadas a participar, introduziam-se nas brincadeiras que estavam a ser desenvolvidas, faziam-no porque essas ações lhe interessavam.

Verifiquei que os próprios materiais são condicionantes para o desenvolvimento de interações e brincadeiras, uma vez que as crianças aproximam-se umas das outras se existir um objeto no meio da ação. Por sua vez, o próprio espaço também condiciona as interações e

brincadeiras das crianças, através das intervenções que realizei no espaço exterior concluí que o recreio influenciou o comportamento das crianças, tornando-as mais ativas e socializadoras. Constatei ainda que, nas atividades que promovi e nos objetos que introduzi no recreio, não existiu uma diferenciação de gêneros, pois tanto as crianças de sexo feminino como as crianças de sexo masculino manifestaram-se interessadas pelos materiais, o que me deixou bastante satisfeita e com a sensação que as crianças se envolvem umas com as outras, independentemente do sexo. Com esta análise, tentei dar resposta à minha questão: *“Como interagem as crianças durante as brincadeiras espontâneas?”*

Contudo, introduzi materiais distintos, que para além de serem atrativos, adequados à faixa etária das crianças, revelaram-se materiais propícios a situações de jogo simbólico e estimularam determinadas competências das crianças, como a manipulação de objetos, locomoção, criatividade, entre outros. Criei também novas áreas de interesse no espaço exterior, na tentativa de procurar respostas para a questão: *“Como promover atividades no espaço exterior propicias ao desenvolvimento de interações criança-criança?”*. Tal facto, aumentou as interações entre pares e também incutiu nas crianças atitudes de responsabilidade e autonomia, na medida em que passaram a cuidar dos novos materiais do recreio e possuírem mais liberdade de escolha para realizar as suas brincadeiras.

Compreendi também a importância que o educador tem no que diz respeito à ação de brincar, onde importa que este funcione como um “andaime”, que prepara o espaço educativo de modo a ocorrer interações e brincadeiras. Saliento ainda que, importa que o educador acompanhe e, sobretudo, participe nas brincadeiras do seu grupo de crianças. Após a realização deste estudo, foi possível compreender que, a equipa pedagógica é quem mais conhece as crianças e o seu apoio é uma “ferramenta” benéfica para o seu desenvolvimento.

O presente relatório levou-me a ponderar e interessar por aspetos da área da educação, que antes da minha formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar, não tinha refletido. Porém, enquanto futura Educadora de Infância, sinto que, com a concretização deste relatório, fui evoluindo a nível pessoal e a nível profissional, pois ao presenciar e compreender as práticas das educadoras cooperantes, fui retirando aspetos positivos e negativos de cada uma, o que contribuiu para a construção da minha identidade.

Considero ainda, importante mencionar que desenvolvi um interesse enorme pela temática do brincar e pelas potencialidades que o espaço exterior tem na vida das crianças, visto que compreendi que, o brincar é o universo da vida das crianças, e que, sem ele, existem inúmeras competências que não são desenvolvidas de forma eficaz. Neste sentido, é importante que o educador esteja ciente deste ato, pois o “trabalho” das crianças é brincar e sentirem-se felizes quando usufruem dele.

Ainda em jeito de conclusão, é oportuno mencionar que durante a realização deste relatório tive a oportunidade de socializar diariamente com crianças no meu local de trabalho, uma vez que, sendo nadadora salvadora, era muitas vezes solicitada pelas crianças, o que me obrigou, inúmeras vezes a participar nas suas brincadeiras e no seu dia a dia. Assim, sinto que as relações de proximidade que desenvolvi rapidamente com as crianças, apenas me confirmaram que é junto das crianças que quero estar, e sobretudo, agir com as minhas próprias convicções. Neste sentido, foi perto das crianças que compreendi que todas elas são diferentes, que as estratégias utilizadas têm de ser muitas vezes adaptadas, segundo a necessidade de cada uma. Ou seja, a meu ver sinto que as relações autênticas que fui estabelecendo ao longo deste tempo com as crianças que se cruzaram no meu caminho, fizeram-me querer alcançar conhecimentos nesta área. Ou seja, o facto de cada criança ser diferente, fez-me questionar várias vezes sobre a profissão que irei alcançar, pois enquanto futura Educadora de Infância, penso que tenho de compreender e alcançar o respeito de cada indivíduo.

Acresce ainda o facto deste estudo fazer repesar as minhas planificações, onde irei valorizar, de forma bastante significativa as relações interpessoais entre as crianças, bem como as suas ações de brincar e o próprio ambiente educativo. Centrarei a minha prática na promoção de brincadeiras livres e espontâneas ao ar livre.

Saliento ainda que, foi-me possível aumentar as minhas concepções sobre diversos assuntos da educação de infância, e conhecer novos assuntos, como métodos de investigação e de recolha de dados, que, no futuro, poderão ser úteis e significativos para novas investigações. É gratificante para mim mencionar que sou educadora de infância, mas tenho presente que ainda tenho um caminho para percorrer, até porque defendo que a base para educar é também saber aprender.

Hoje sou Educadora de Infância e

Ser Educadora é ser artista, Malabarista, Pintora, Escultora, Doutora, Musicóloga, Psicóloga... É ser mãe, pai, irmã, avó. É ser palhaço, estilhaço, Espantalho, Bagaço... É ser ciência e paciência... É ser informação. É ser acção. É ser bússola, é ser farol, É ser luz, é ser sol. Incompreendida? ... Muito. Ser Educadora... É um vício ou vocação? É outra coisa... É ter nas mãos o mundo de Amanhã. Amanhã. As crianças vão-se... E ela a mestre de mãos vazias Fica com o coração partido. Recebe novas turmas Novos olhinhos ávidos de Cultura. E ela, a Educadora Vai despejando Com toda a ternura, O saber, a orientação Nas cabecinhas novas que Amanhã Luzirão no firmamento da Pátria. Fica a saudade... A amizade. O pagamento real? Só na eternidade (Autor desconhecido).

BIBLIOGRAFIA

- Aires, A. L. (2010). (Re) Descobrir os recreios-novos olhares sobre as crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 41.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmichael, L. (1898). *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Cordeiro, M. (2006). Os amigos. *Cadernos de Educação de Infância*, 31-32.
- Correia, I. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-13.
- Craidy, C., & Kaercher, G. (2009). *Educação Infantil: Pra que te quero?* São Paulo: Artmed Editora.
- Cunha, N. (2007). *Brinquedoteca: Um mergulho no brincar*. São Paulo: Editora Aquariana.
- Delgado, E. (2003). *Pilares do Interacionismo - Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro*. São Paulo: Editora Érica.
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Esteves, S. (2010). Brincar em família. *Cadernos de Educação de Infância*, 38.
- Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, 12-13.
- Figueira, C. (1992). A construção da identidade profissional dos educadores de infância e as Escolas Superiores de Educação. 1-27.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 35-37.
- Flores, F. M. (2015). Pais facebookianos. *Correio da Manhã*, 1.

- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 8- 10.
- Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 45- 46.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1900). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1998). *O brincar e suas teorias*. Brasil: Cengage.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil . *Cadernos de Educação de Infância*, 4-8.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brinquedos e brincadeiras nas creches e pré-escolas. *Salto para o Futuro*, 9-11.
- Maigre, A., & Coelho, M. (2003). *O Jardim de Infância* . Lisboa: Instituto Piaget .
- Mata, L. (2010). Brincar com a escrita: um assunto sério. *Cadernos de Educação de Infância* , 31-34.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância- Traço de União entre a Teoria e a Prática* . Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Montagner, H. (1900). *A Vinculação- A Aurora da Ternura*. Lisboa: Instituto Piaget .
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? - O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Moyles, J. R. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação- Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Z., Ferreira, M., Vitória, T., & Mello, A. (2003). *Creches- Crianças, faz de conta & cia*. Brasil: Editora Vozes.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora .
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Brasil: Universidade Veiga de Almeida.
- Ostetto, L. E. (2013). *Educação Infantil - Saberes e fazeres de formação de professores*. Brasil: Papirus Editora.
- Papalia, D., & Olds, S. (1981). *O Mundo da Criança* . Brasil : McGraw-Hill.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches*. Porto: Porto Editora .
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche. Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação-Investigação e Práticas*, 85-106.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um projecto transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos da Educação de Infância* , 45-47.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.

Documentos Institucionais:

Projeto Educativo da Instituição A (2014/2015).

Projeto Educativo da Instituição B (2014/2015).

Projeto Pedagógico de Sala da Instituição A (2014/2015).

Projeto Pedagógico de Sala da Instituição B (2014/2015).

Documentos Legais:

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, publicado no Diário da República.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Produções Académicas:

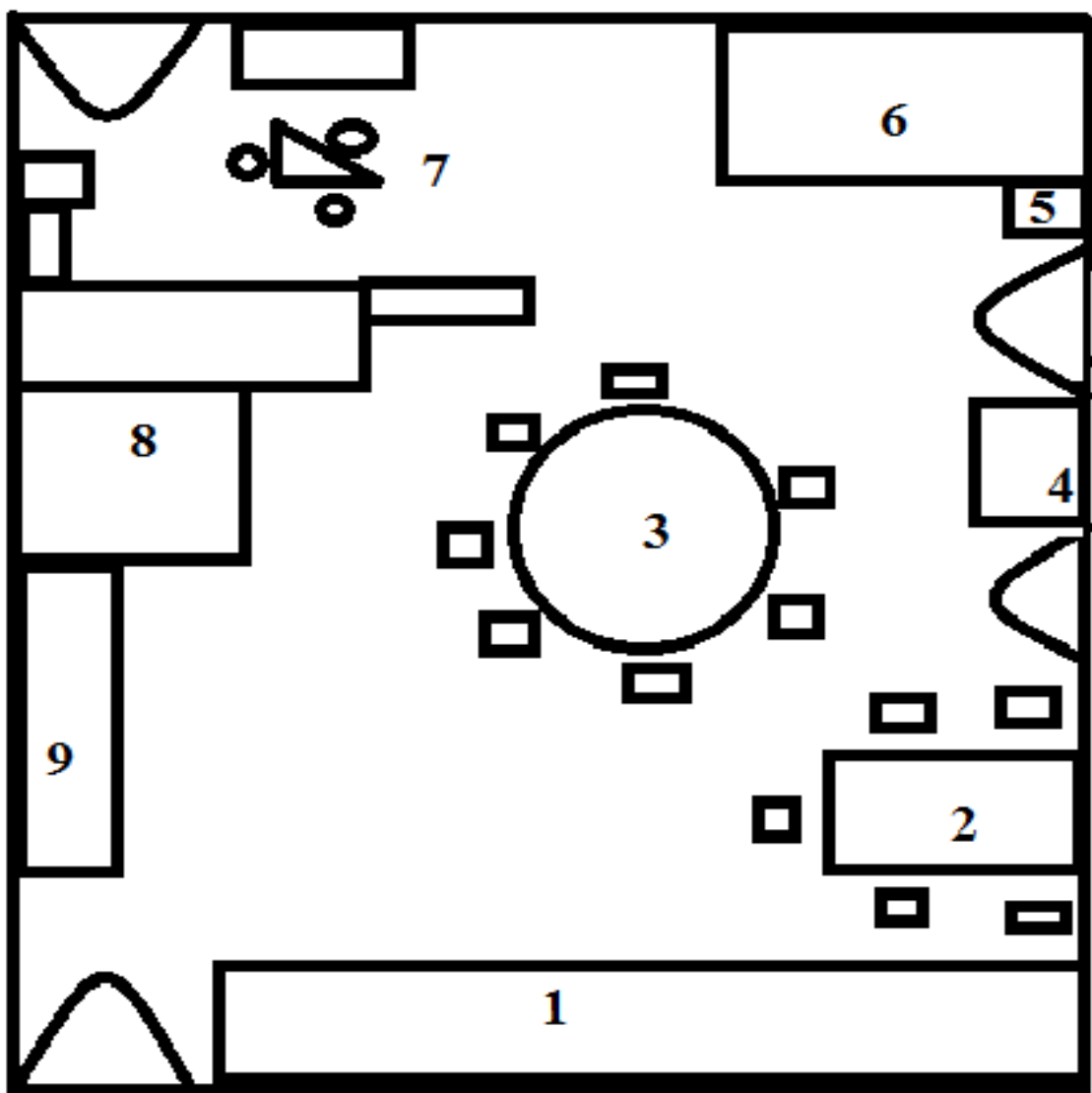
Dossier Pedagógico desenvolvido na unidade curricular Estágio em Creche (2014/2015).

Dossier Pedagógico desenvolvido na unidade curricular Jardim de Infância (2014/2015).

Produto Académico desenvolvido na unidade curricular Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (2014/2015).

ANEXOS

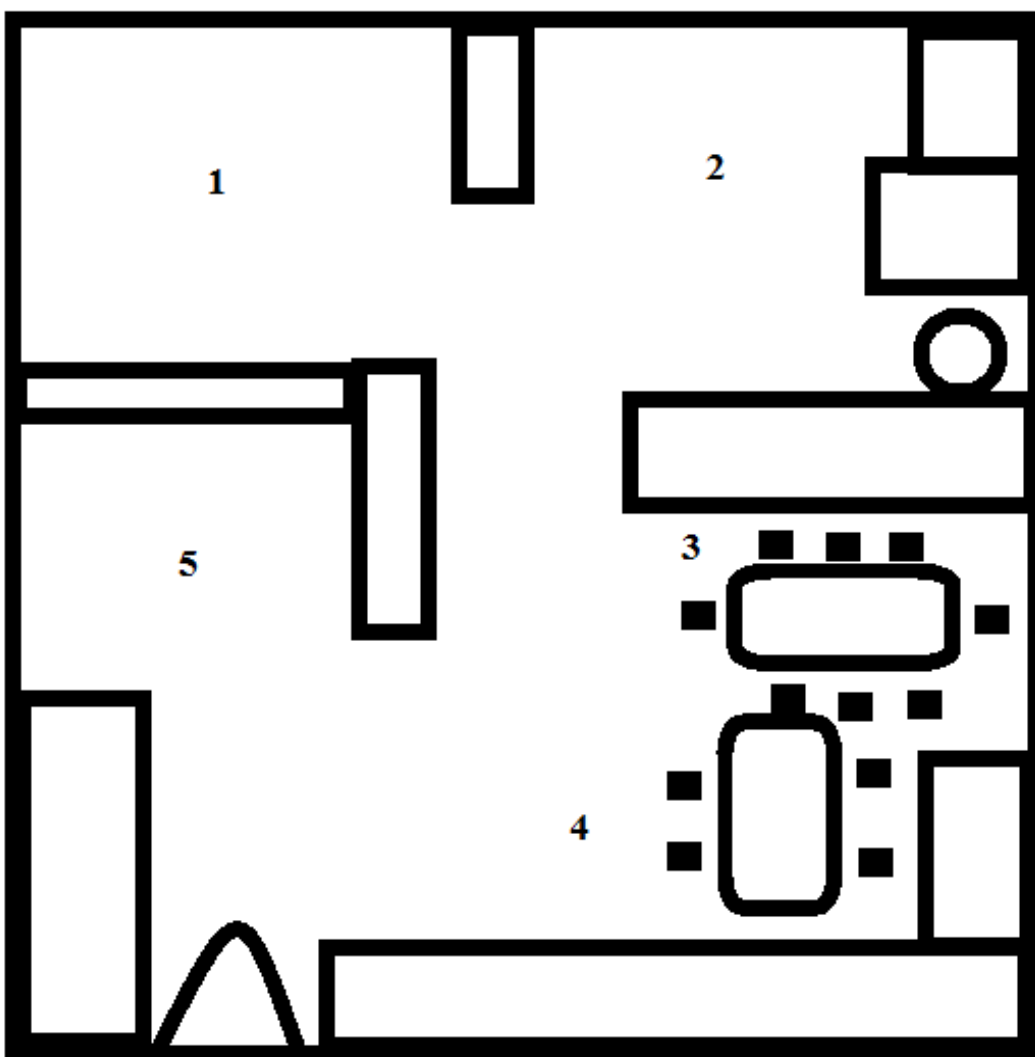
ANEXO 1- PLANTA DA SALA DE CRECHE DA INSTITUIÇÃO A



Legenda:

- 1- Bancada (Equipada com lavatório de mãos)
- 2- Mesa de Trabalho
- 3- Mesa de Trabalho (Também serve de apoio à área dos jogos)
- 4- Área da Expressão Plástica
- 5- Área da Biblioteca
- 6- Tapete (Também serve de apoio à biblioteca)
- 7- Área do Faz-de-Conta
- 8- Área das Construções
- 9- Área dos Jogos de Mesa

ANEXO 2 – PLANTA DA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA DA INSTITUIÇÃO B



Legenda:

- 1- Área do Sossego e zona de grande grupo (Tapete)
- 2- Área da Casinha
- 3- Área dos Jogos calmos
- 4- Área da Pintura
- 5- Área das Construções

ANEXO 3- DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA ESTAGIÁRIA AOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS DO CONTEXTO DE CRECHE

Olá familiares da Sala Lilás !

O meu nome é Filipa Veríssimo, moro no Seixal e tenho 21 anos. Licenciiei-me em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Setúbal e estou neste momento a frequentar na mesma instituição o Mestrado em Educação Pré-Escolar, porque sempre quis ser Educadora de Infância.

Vou frequentar a Sala Lilás entre dia 13 de outubro e dia 17 de dezembro de 2014. Enquanto estagiária pretendo agir corretamente com crianças de tenra idade como os vossos filhos, estar presente nas suas descobertas, partilha de experiências, bem como entender a sua rotina e dinâmica de sala, desenvolvimento, aprendizagens, gostos, dificuldades e áreas de interesse.

Pretendo também colocar em prática a teoria aprendida durante o meu percurso académico, de forma a compreender a relação existente entre o educar e o cuidar e aumentar assim a minha formação enquanto futura educadora.

Tal como os vossos filhos gosto de: divertir-me com os meus amigos, da minnie e do mickey, de doces, de sopa, de ver filmes, de nadar, de música, de livros e de ir à praia, pois sou Nadadora Salvadora durante os meses de verão. Mas não gosto de... dormir, dias chuvosos, queijo, da cor vermelha e de não alcançar um objetivo.

Tentarei socializar com todas as crianças através de brincadeiras e conversas de forma a sentir-me bem no espaço dos vossos filhos e sobretudo aprender e crescer com eles.

Obrigada a todos pela atenção!

Filipa Veríssimo

**ANEXO 4- DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA ESTAGIÁRIA AOS FAMILIARES DAS CRIANÇAS DO
CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA**

Olá famílias!

**O meu nome é Filipa Alexandra Verissimo dos Santos e sou a estagiária que vai
estar na Sala dos Piratas até dia 20 de maio.**

**Com as vossas crianças espero aprender e ajudá-las a crescer! Deste modo, gostaria
de saber se autorizam o registo fotográfico na sala das vossas crianças.**

Sim ☺ Não ☹

Nome da criança: _____

Ass.: _____



ANEXO 5- CONJUNTO DE QUESTÕES REALIZADAS ÀS CRIANÇAS

- 1- O que é para ti brincar?
- 2- Com quem mais gostas de brincar?
- 3- Gostas de brincar com o que?
- 4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua?
- 5- Quem são os teus amigos?
- 6- Como arranjas amigos aqui na escola?
- 7- Gostas de estar aqui?

ANEXO 6- RESPOSTAS DAS CRIANÇAS, FACE ÀS QUESTÕES COLOCADAS

Nome da criança	Idade
Ana	4 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: Discutir e fazer segredos. Fazer coisas a fingir.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Joana, Teresa e Nadine, porque a Teresa trás batons e vernizes.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com barbies da Teresa.</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Rua, porque temos mais coisas para fingir.</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Teresa, Joana, Gui, Marta... Quase todos.</p> <p>6- Como arranjas amigos aqui na escola? R: Se vejo uma menina bonita, digo: Queres ser minha amiga? Se ela diz sim, brincamos.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Gosto, mas às vezes não quero ir para a escola e às vezes quero.</p>	

Nome da criança	Idade
Miguel	3 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: É usar coisas.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Com o Tiago.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com o escorrega e o baloiço laranja que está ali (aponta).</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Na rua, porque gosto de brincar com aqueles carros (aponta).</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Tiago.</p> <p>6- Como arranjas amigos aqui na escola? R: Não sei.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Com a Filipa, Lurdes Barradas, Lurdes Cheia e Jonny? Sim, eu gosto! Já posso ir brincar?</p>	

Nome da criança	Idade
Renato	6 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: Ficar com os outros e brincar.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Miguel e Joao, mas com todos.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com uma bola.</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Nos dois. Na rua tenho bolas para jogar e na sala áreas.</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Miguel.</p> <p>6- Como arranja amigos aqui na escola? R: Brincando com os miúdos que me batem para depois brincar com eles e já não me batem.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Sim, é giro.</p>	

Nome da criança	Idade
Afonso	6 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: É fazer diversões, sermos amigos, emprestarmos as coisas.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Com o Pedro.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com jogos.</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Na rua e na sala.</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Só tenho um amigo, o Pedrocas.</p> <p>6- Como arranjas amigos aqui na escola? R: Sou amigável.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Sim, claro porque se não tiver cá na escola nunca mais vejo os meus amiguinhos ou amigões.</p>	



Nome da criança	Idade
Luís	6 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: Portar bem e ser divertido.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Com o Pedro.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com a areia e com a floresta da rua.</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Rua, porque há mais ar.</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Pedro e João.</p> <p>6- Como arranjas amigos aqui na escola? R: Emprasto as coisas e eles a mim.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Não, dá muito trabalho.</p>	

Nome da criança	Idade
Diana	4 anos
<p>Questões:</p> <p>1- O que é para ti brincar? R: Usar a areia.</p> <p>2- Com quem gostas mais de brincar? R: Raúl, Sara, Pedro e Leonor.</p> <p>3- Gostas de brincar com o que? R: Com a areia.</p> <p>4- Gostas mais de brincar na sala ou na rua? R: Na sala e na rua, porque às vezes há frio.</p> <p>5- Quem são os teus amigos? R: Bianca mais velha e Tati.</p> <p>6- Como arranjas amigos aqui na escola? R: Eles brincam ali e eu vou lá.</p> <p>7- Gostas de estar aqui? R: Sim eu gosto.</p>	

ANEXO 7- NOTAS DE CAMPO REALIZADAS EM CRECHE


Dia	14 outubro de 2014- 10h40
Local	Sala Lilás – Área da Casinha
Participantes	2 crianças / Educadora Cooperante
Contexto/Situação	Brincadeira livre na área da casinha
O que observei/ouvi	<ul style="list-style-type: none"> - Francisco estava a brincar com um prato e um talher de plástico; - Rita retirou-lhe os brinquedos; - Francisco dirigiu-se à educadora cooperante e explicou o que se tinha sucedido; - Educadora reúne-se com as crianças e questiona se não podem todos brincar com o prato e com o talher de plástico; - As crianças envolvem-se e brincam em conjunto.
Análise sobre a situação observada	<p>Este acontecimento reforça o facto do educador ser um mediador. Neste caso concreto, o educador é o mediador na resolução de conflitos, que se originou devido ao desejo de possuir um objeto. O adulto apoiou a regular os desentendimentos e não obrigou nenhuma criança a deixar de ter interesse nos objetos em questão.</p> <p>Assim, as crianças sentiram-se apoiadas e foram incentivadas a resolver os seus problemas sozinhas.</p> <p>Por outro lado, esta situação revela ainda outro passo importante, visto que as crianças dirigiram-se ao adulto através da comunicação verbal. Ou seja, demonstram sentir que o adulto os apoia e ajuda a encontrar soluções para as suas dificuldades.</p>



Dia	16 outubro de 2014- 10h00
Local	Ginásio
Participantes	Grupo de crianças / Educadora Cooperante
Contexto/Situação	Brincadeira espontânea/ Exploração de materiais
O que observei/ouvi	<ul style="list-style-type: none"> - João encontrou uma bola no espaço e começou a jogar com as crianças se encontravam à sua volta; - Diana limitou-se a observar a ação e sentou-se junto da educadora que se encontrava no chão a observar a atividade; - Também Matias sentou-se ao pé da educadora e não quis participar no jogo;
Análise sobre a situação observada	<p>Esta ação demonstra a importância que os objetos têm para as crianças, pois verificou-se que devido a um objeto, ocorreu um jogo coletivo entre algumas crianças.</p> <p>Já as restantes crianças que se sentaram junto da educadora demonstraram que ainda se sentem inseguras e precisam do apoio do adulto para realizar as suas ações.</p> <p>Menciono ainda que, no decorrer desta ação não existiu nenhum momento de conflito o que me leva a querer que em momentos de brincadeira espontânea, como na observação anterior, existem mais momentos de conflito. Assim, quando existe uma “regra”, as crianças tendem a seguir o resto do grupo e não se verifica momentos tão conflituosos.</p>



Dia	21 outubro de 2014- 10h00
Local	Espaço Polivalente (Bebeteca)
Participantes	Grupo de crianças / Educadora Cooperante/ Auxiliar da Ação Educativa/Estagiária
Contexto/Situação	Jogo/ Brincadeira espontânea/ Exploração de materiais
O que observei/ouvi	<p>- Em pares, as crianças deslocaram o balão através da sua barriga;</p>  <p>-Verifiquei que as crianças precisaram de indicações para encontrar um par;</p>  <p>- Após a realização do jogo, as crianças exploraram livremente o espaço, utilizando os balões e os objetos da bebeteca.</p>
Análise sobre a situação observada	<p>Esta ação demonstra a importância que os objetos têm para as crianças, pois verificou-se que devido a um objeto, ocorreu um jogo coletivo entre algumas crianças.</p> <p>Já as restantes crianças que se sentaram junto da educadora demonstraram que ainda se sentem</p>

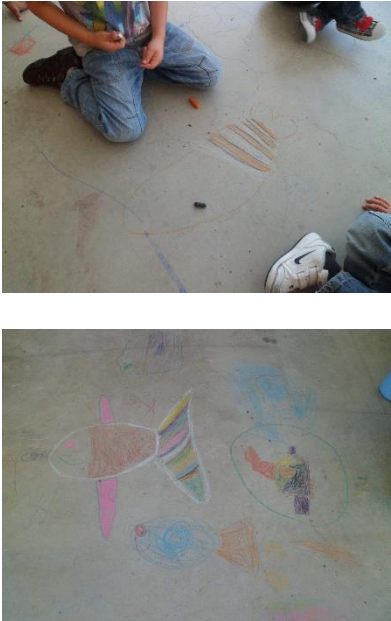
	<p>inseguras e precisam do apoio do adulto para realizar as suas ações.</p> <p>Menciono ainda que, no decorrer desta ação não existiu nenhum momento de conflito o que me leva a querer que em momentos de brincadeira espontânea, como na observação anterior, existem mais momentos de conflito. Assim, quando existe uma “regra”, as crianças tendem a seguir o resto do grupo e não se verifica momentos tão conflituosos.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



ANEXO 8- NOTAS DE CAMPO REALIZADAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Dia	12 de maio de 2015 – 10h10
Local	Sala dos Piratas – Área da Casinha
Participantes	5 crianças / Estagiária
Contexto/Situação	Brincadeira na área da casinha
O que observei/ouvi	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças descalçaram-se à entrada da área. - Uma criança preparou uma refeição e convida outra criança para o auxiliar na preparação de uma comida especial;  <ul style="list-style-type: none"> - Uma das crianças dirige-se a mim e pede-me para provar; - Outra criança, ordena: “Sirvam o jantar! ”.
Análise sobre a situação observada	<p>Esta situação, é um exemplo de uma brincadeira que é realizada por mais do que uma criança, o que demonstra o gosto que as crianças contêm em partilhar e desenvolver brincadeiras com outros pares.</p> <p>É oportuno mencionar também, o facto das crianças solicitarem a minha participação, o que reporta para a participação do adulto nas brincadeiras das crianças.</p>



Dia	14 de maio de 2015 – 11h25
Local	Espaço Exterior do Jardim de Infância
Participantes	2 crianças
Contexto/Situação	Construção de um puzzle
O que observei/ouvi	<p>- Uma criança inicia a construção de um puzzle com as peças que se encontravam soltas no espaço;</p>  <p>- Outra criança observa a situação e junta-se à construção do puzzle.</p> 
Análise sobre a situação observada	<p>Esta situação leva-me a ponderar sobre o efeito que as crianças, bem como os objetos têm umas nas outras, ou seja, a criança que se juntou à construção do puzzle, foi atraída pelo companheiro e pela ação que este estava a desenvolver. Assim, as crianças desenvolveram uma ação em conjunto, que tinha como finalidade construir um puzzle.</p>

Dia	7 de abril de 2015 – 11h130
Local	Espaço Exterior do Jardim de Infância
Participantes	5 crianças / Estagiária
Contexto/Situação	Brincadeira espontânea/ Exploração de materiais
O que observei/ouvi	<p>- As crianças questionaram-me se poderiam utilizar os lápis de cera para desenhar no chão;</p> <p>- Respondi de forma afirmativa, e fui buscar a caixa com os lápis que se encontrava no interior da sala;</p> <p>- Cada criança tirou um lápis e começou a desenhar no chão;</p>  <p>- Algumas crianças aproximaram-se e observaram a ação;</p> 

	<p>-Seguidamente essas crianças juntaram-se às crianças que se encontravam a desenhar e participaram na realização do desenho.</p> 
<p>Análise sobre a situação observada</p>	<p>Tal como na construção do puzzle, citada anteriormente, as crianças que se aproximaram do grupo de crianças que estava a desenhar, interessam-se pela ação que se estava a desenrolar. Considerei interessante, o facto destas se terem aproximado e terem começado a participar na produção do desenho. Contudo, esta observação também me reforça a relevância que determinados materiais contém, pois nesta circunstância, as crianças produziram desenhos no chão do espaço exterior, com materiais simples, como os lápis de cera.</p> <p>Concluo que esta observação, me fez alargar horizontes, pois é possível desenvolver a área da expressão plástica no exterior e em contato com a natureza.</p>



Dia	12 de abril de 2015 – 11h00
Local	Espaço Exterior do Jardim de Infância
Participantes	Grupo de crianças da Sala dos Piratas e algumas crianças das outras salas de Jardim de Infância
Contexto/Situação	Brincadeira espontânea/ Exploração de materiais
O que observei/ouvi	<p>- Duas crianças pegaram na corda que se encontrava no exterior;</p> <p>- Cada uma pegou numa ponta da corda e começaram a circular pelo espaço do exterior;</p> <p>- Um conjunto de crianças começou a pegar na corda e utilizaram-na como uma “cobra” que subia pela infraestrutura do escorrega;</p>  <p>-Algumas crianças começaram a puxar a corda e a manifestar desagrado porque queriam manusear a corda de maneira diferente;</p>  <p>- A maioria das crianças desistiu da corda e apenas 3 crianças seguiram com a brincadeira.</p>


Análise sobre a situação observada	<p>Esta situação, é um exemplo de uma brincadeira que é realizada por mais do que uma criança, o que demonstra o gosto que as crianças contêm em partilhar e desenvolver brincadeiras com outros pares.</p> <p>É oportuno mencionar também, o facto das crianças solicitarem a minha participação, o que reporta para a participação do adulto nas brincadeiras das crianças.</p>


Dia	12 de maio de 2015 – 16h00
Local	Espaço Exterior do Jardim de Infância
Participantes	Grupo de crianças da Sala dos Piratas
Contexto/Situação	Brincadeira espontânea/ Exploração de materiais
O que observei/ouvi	<p>- Junto da “piscina” de areia e em pequenos grupos, as crianças começaram a explorar a areia, envolvendo-a nas suas mãos;</p>  <p>- Em seguida, encheram os recipientes de plástico que se encontravam dentro da “piscina” com a areia e simularam a confecção de bolos;</p>  <p>-Uma criança pronunciou: <i>“Nós fazemos a comida e tu sentas-te na mesa”</i>;</p> <p>- Em seguida outra criança referiu: <i>“Vamos servir o almoço à senhora”</i>;</p>

	<div data-bbox="1003 396 1393 690" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="1036 751 1325 1136" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="829 1178 1513 1272">- O grupo de crianças continuou a sua exploração, utilizando os materiais disponíveis.</p> <div data-bbox="982 1291 1372 1585" data-label="Image"> </div>
<p data-bbox="266 1619 743 1656">Análise sobre a situação observada</p>	<p data-bbox="829 1619 1513 1877">Esta observação exemplifica como materiais distintos, aumentam as interações e consecutivamente as brincadeiras entre as crianças. Revela como o espaço exterior é um vasto rico em brincadeiras, sendo necessário introduzir materiais</p>

	<p>atrativos e bastante simples, como neste caso, limitei-me a introduzir uma “piscina” de areia e materiais recicláveis, que por sua vez, serviram de pratos, medidores, etc.</p> <p>Na minha perspectiva, a “piscina” de areia foi uma mais valia para o espaço exterior do jardim de infância, porque para além de ter aumentado as interações entre as crianças, aumentou a sua vontade em permanecer no espaço exterior.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dia	14 de maio de 2015 – 15h25
Local	Espaço Exterior do Jardim de Infância
Participantes	4 crianças/Estagiária
Contexto/Situação	Construção do Jogo da macaca com giz/ Jogo da macaca
O que observei/ouvi	<p>- Após ter apresentado às crianças a caixa de giz, elaborei em conjunto com as crianças o jogo da macaca no chão do espaço exterior;</p>  <p>- Seguidamente iniciou-se o jogo.</p> 
Análise sobre a situação observada	<p>Esta situação provou-me como as crianças gostam de materiais distintos. Ou seja, verifiquei que as crianças aderiram muito bem à caixa de giz e ficaram fascinadas pelo resultado produzido, que por sua vez, foi elaborado em conjunto comigo e com outras crianças. Por outro lado, após a elaboração do jogo, as crianças não perderam o interesse e permaneceram</p>

	a jogar durante algum tempo, sendo que também participei como jogadora no decorrer da ação.
Dia	16 de abril de 2015 – 10h
Local	Sala dos Piratas
Participantes	5 crianças /Estagiária
Contexto/Situação	Atividade de Expressão Plástica
O que observei/ouvi	<p>-Depois de ter mostrado ao grupo de crianças o material que iria ser utilizado durante a atividade, observei bastante satisfação por parte das crianças;</p> <p>- Quando coloquei a espuma de barbear na mesa, verifiquei que as crianças hesitaram em tocar no material;</p> <p>- Coloquei uma pequena quantidade de espuma à minha frente e comecei a mexer;</p> <p>- Estabeleci um diálogo com as crianças, onde referi: <i>“ É igual à espuma do pai não é? É muito macia! ”</i></p> <p>- Em seguida, coloquei tinta na espuma das crianças, que começaram de imediato a mexer no material e demonstraram satisfação pela ação que estavam a desenrolar;</p>  <p>- Em conjunto com as crianças, fui desenhando com os dedos e com mãos em cima da mesa;</p>

	
Análise sobre a situação observada	<p>Esta situação provou-me como as crianças gostam de materiais distintos. Ou seja, verifiquei que as crianças aderiram muito bem à caixa de giz e ficaram fascinadas pelo resultado produzido, que por sua vez, foi elaborado em conjunto comigo e com outras crianças. Por outro lado, após a elaboração do jogo, as crianças não perderam o interesse e permaneceram a jogar durante algum tempo, sendo que também participei como jogadora no decorrer da ação.</p>

ANEXO 9- GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Tema: Interações criança-criança no ato de brincar

Bloco	Objetivos	Questões
1. Legitimação da entrevista	<p>Informar a entrevistada acerca do tema e do objeto de estudo do trabalho de investigação que está a ser realizado;</p> <p>Mencionar a importância da participação da entrevistada para a concretização da investigação;</p> <p>Garantir à entrevistada a confidencialidade das suas respostas;</p> <p>Solicitar o uso de um gravador ao longo da entrevista;</p> <p>Fazer uma previsão do tempo da entrevista.</p>	
2. O ato de brincar	<p>Compreender a definição do ato de brincar para a entrevistada;</p>	<p>- O que é para si brincar?</p> <p>- Considera que o brincar de hoje em dia é igual ao brincar, de quando iniciou a sua carreira na área da educação?</p> <p>- Então considera que como educadora de infância, o</p>

	<p>Compreender a importância que a entrevistada dá ao brincar por parte das crianças;</p> <p>Perceber se a educadora vê este ato como uma “ferramenta” para o desenvolvimento da criança.</p>	<p>brincar tem de estar inserido nas planificações? Ou seja, o adulto tem de promover essas ações?</p> <p>-Para terminar, que conselhos daria a futuras educadoras, para que estas não se esqueçam do brincar e não serem consumidas pelas planificações diárias?</p>
3. O ato de brincar no exterior	<p>Compreender a perspectiva da entrevistada sobre as brincadeiras no espaço exterior.</p> <p>Compreender as brincadeiras realizadas pelas crianças no exterior;</p> <p>Compreender a importância das brincadeiras no espaço exterior.</p>	<p>- Em relação ao exterior, pensa que as brincadeiras que se desenvolvem nesse espaço são diferentes das brincadeiras desenvolvidas no interior?</p> <p>-Então pensa que a educadora deve incutir nas famílias a importância do brincar no exterior?</p>
4. Interações entre crianças através da brincadeira.	<p>Compreender a importância das interações sociais das crianças para a Educadora entrevistada;</p> <p>Compreender se a Educadora considera importante as</p>	<p>- E em relação às interações que se desenvolvem nas brincadeiras, pensa que as crianças são seletivas nessa escolha? Ou simplesmente brincam com a primeira criança que aparecer?</p>

	<p>interações existentes entre as crianças;</p> <p>Entender a perspectiva da educadora, de modo a existirem mais interações entre as crianças.</p>	<p>- E acha que a partir dessas brincadeiras autônomas, se desenvolve interação com outras crianças?</p> <p>- Até que ponto dá liberdade às crianças para escolher esses parceiros de brincadeira?</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 10- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Data da Entrevista:	10 de agosto de 2015
Local da Entrevista:	Sala de Trabalhadoras
Duração da Entrevista:	10 minutos e 20 segundos
Entrevistador:	Filipa Veríssimo
Entrevistado:	Educadora Cooperante do estágio realizado na instituição B.

Filipa Veríssimo – O que é para si brincar?

Educadora Cooperante do estágio realizado na instituição B- Brincar é o mais importante no jardim de infância. É o espaço que a criança tem para resolver problemas, para se expor, para dizer aquilo que é, e para resolver as suas dificuldades.

F- Considera que o brincar de hoje em dia é igual ao brincar, de quando iniciou a sua carreira na área da educação?

Ed. – Não. É muito diferente. Até mesmo nós, as educadoras somos diferentes. Quando eu comecei a ser Educadora não tínhamos tantos materiais. Trabalhávamos muito com o reciclado, muito com o que se fazia. Os jogos éramos nós que construíamos. Eu lembro-me perfeitamente que fazíamos puzzles com as caixas da Nestlé e agora temos tudo feito. Além disso, os meninos de antes brincavam e entretiam-se muito com essas coisas.

Os meninos agora não sabem brincar. Estes meninos têm sempre um adulto para brincar com eles, ou o telemóvel, ou os jogos de computador ou os ipad's. Aquele brincar na rua, coletivo com as outras crianças, eles não têm. Por exemplo, uma das coisas que eu noto mais era aqueles pauzinhos, ou seja, qualquer coisa entretiam-se. Estes não sabem brincar assim.

F- Então considera que como educadora de infância, o brincar tem de estar inserido nas planificações? Ou seja, o adulto tem de promover essas ações?

Ed.- Eu penso que o grande problema aqui no jardim de infância, foi quando apareceu as chamadas metas e escolarizamos um pouco. Eu acho que as educadoras queriam-se mostrar, queriam mostrar que eram também profissionais, porque éramos os “patinhos feios” da educação.

Então uma forma de mostrar que éramos profissionais, era criar uns objetivos, uma metodologia, umas avaliações. No meio disto tudo, esqueceram-se de passar a mensagem aos outros colegas que nós também trabalhamos, que também fazemos coisas com os meninos e não andamos só a cantar canções e esqueceram-se efetivamente do brincar. Então os meninos passaram a ser cada vez mais

escolarizados. Ficou tudo muito rígido e organizado. A brincadeira livre, principalmente saiu do jardim de infância.

As pessoas começaram a achar que ao não planificar e organizar somos “baldas”, e os meninos não aprendem nada. Acho que o grande dilema das educadoras é esse... Planear e organizar a sala, de maneira a que as crianças possam autonomamente brincar e aprender.

F- E acha que a partir dessas brincadeiras autônomas, se desenvolve interação com outras crianças?

Ed. – O brincar promove tudo. O brincar é a coisa mais importante. As crianças aprendem o respeito pelo outro, aprendem a esperar a sua vez, aprendem a autonomia e a viver em grupo.

É a brincar autonomamente que os mais velhos vão ensinando coisas aos mais novos. Os mais novos vão estruturado o seu conhecimento e o seu pensamento, através do que os outros transmitem. Para mim a parte mais importante que graças a deus está a voltar novamente, é a a criança participar autonomamente na construção do seu conhecimento e o brincar no exterior.

F- Em relação ao exterior, pensa que as brincadeiras que se desenvolvem nesse espaço são diferentes das brincadeiras desenvolvidas no interior?

Ed.- São claro. Enquanto que no interior tu estás com um grupo que conheces, com crianças em que cada uma tem o seu papel... Umas são líderes, outras seguem os líderes. No exterior tu estás com um grupo aberto a outros, num espaço completamente diferente.

É engraçado que às vezes as crianças que dentro da sala são líderes do grupo, no exterior tem medos, tem receios e são outros que tomam esse papel.

F- Porque é que acha que isso acontece?

Ed. – Eu acho que tem a ver com a educação, porque há crianças que são muito inteligentes, que tem muito desenvolvida a área cognitiva. Há pais que puxam muito por eles em casa, mas que depois não vão à rua. Depois não brincam num parque e quando chegam a um exterior tem medo.

F- Então pensa que a educadora deve incutir nas famílias a importância do brincar no exterior?

Ed.- Eu acho que uma das coisas que as educadoras devem passar nas reuniões de pais, e é uma coisa que eu faço, é a importância do brincar. Eu tento sempre passar que o brincar para a criança, é um trabalho tão importante como o nosso trabalho.

É através do brincar que eles se desenvolvem, aprendem tudo ao seu ritmo e à sua maneira. Se nós quisermos eles aprendem, mas mal aprendido e tornam-se “macaquinhos de imitação”. Dentro deles fica quando é construído por eles. É como nós quando estamos na escola...ouvir alguém a falar... se não nos disser nada, não vamos ouvir e com eles é exatamente a mesma coisa.

F- E em relação às interações que se desenvolvem nas brincadeiras, pensa que as crianças são seletivas nessa escolha? Ou simplesmente brincam com a primeira criança que aparecer?

Ed.- Depende. Normalmente nos recreios, as crianças são muito seletivas e brincam muito em grupo. Penso que o recreio permite mais interações, isto se esse recreio também for rico. O recreio deve ter materiais abertos que lhes permitam resolver. Muitas das vezes, o que acontece no final do ano e se não houver o cuidado dos educadores irem mudando ao longo do ano, as crianças já exploraram os materiais de todas as maneiras e começam a entrar em conflitos.

F- Pois, o espaço começa a não dar oportunidades...

Ed.- Exatamente. Não tem oportunidade para fazer outras descobertas e começam a deixar de fazer conquistas.

F- Até que ponto dá liberdade às crianças para escolher esses parceiros de brincadeira?

Ed.- Eu dou toda a liberdade para as crianças se organizarem. Há crianças que não se conseguem organizar, porque tem medos. Como conheço sempre muito bem o grupo, tento sempre encaminhá-las para outras crianças que são mais líderes ou são mais confiantes.

Claro que há outros conflitos que depois se gerem nos recreios, principalmente entre rapazes com as bolas, com o partilhar brinquedos.

Penso que a educadora tem de estar sempre muito atenta nos recreios, porque acho que começa a haver um “pré-bullying”, pois a criança mais tímida começa a sofrer sempre dos outros mais fortes e mais velhos.

F- Para terminar, que conselhos daria a futuras educadoras, para que estas não se esqueçam do brincar e não serem consumidas pelas planificações diárias.

Ed.- Pois eu penso que vocês que acabam agora o curso, ficam um pouco tímidas porque querem fazer muita coisa e querem organizar tudo. Uma educadora que já tem muita confiança, e que sabe o seu trabalho poderá ter a tendência de ser mais flexível. Mas eu acho que, as novas educadoras têm de pensar no que é realmente importante. É importante que a criança brinque. O papel da educadora é criar diferentes oportunidades para que a criança tenha diferentes níveis de dificuldade e aprendizagem. Ou seja, não sou adepta da sala estar sempre da mesma maneira, porque depois chega a um ponto que, aquilo já não atrai ninguém, pois eles já fizeram as conquistas todas.

Uma sala e um recreio deve ser sempre dinâmico e não se deve dizer...”não mudo e não trago coisas novas”. É preciso criatividade e muitas das vezes costumo dizer que não é preciso materiais caros, não é preciso coisas caras. As coisas mais simples para eles são as melhores.

F- Obrigada Lurdes...

ANEXO 11- QUADRO DE ANÁLISE DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Perspetivas sobre o brincar	A importância da ação de brincar.	<p><i>Brincar é o mais importante no jardim de infância. É o espaço que a criança tem para resolver problemas, para se expor, para dizer aquilo que é, e para resolver as suas dificuldades.</i></p> <p><i>O brincar promove tudo. O brincar é a coisa mais importante. As crianças aprendem o respeito pelo outro, aprendem a esperar a sua vez, aprendem a autonomia e a viver em grupo.</i></p> <p><i>É a brincar autonomamente que os mais velhos vão ensinando coisas aos mais novos. Os mais novos vão estruturado o seu conhecimento e o seu pensamento, através do que os outros transmitem.</i></p> <p><i>Eu tento sempre passar que o brincar para a criança, é um trabalho tão importante como o nosso trabalho.</i></p> <p><i>É através do brincar que eles se desenvolvem, aprendem tudo ao seu ritmo e à sua maneira.</i></p> <p><i>(...) a parte mais importante (...), é a criança participar autonomamente na construção do seu conhecimento e o brincar no exterior.</i></p> <p><i>É importante que a criança brinque (...)</i></p>
O espaço exterior	A importância do espaço exterior para o	<p><i>No exterior tu estás com um grupo aberto a outros, num espaço completamente diferente.</i></p>

	desenvolvimento de brincadeiras.	<p><i>No exterior tu estás com um grupo aberto a outros, num espaço completamente diferente. É engraçado que às vezes as crianças que dentro da sala são líderes do grupo, no exterior tem medos, tem receios e são outros que tomam esse papel.</i></p> <p><i>Penso que o recreio permite mais interações, isto se esse recreio também for rico. O recreio deve ter materiais abertos que lhes permitam resolver. Muitas das vezes, o que acontece no final do ano e se não houver o cuidado dos educadores irem mudando ao longo do ano, as crianças já exploraram os materiais de todas as maneiras e começam a entrar em conflitos.</i></p>
A interação entre criança-criança	A importância da interação criança-criança durante ações de brincar.	<p><i>É a brincar autonomamente que os mais velhos vão ensinando coisas aos mais novos. Os mais novos vão estruturado o seu conhecimento e o seu pensamento, através do que os outros transmitem.</i></p> <p><i>Normalmente nos recreios, as crianças são muito seletivas e brincam muito em grupo. Penso que o recreio permite mais interações, isto se esse recreio também for rico.</i></p> <p><i>Há crianças que não se conseguem organizar, porque tem medos (...)</i></p> <p><i>É engraçado que às vezes as crianças que dentro da sala são líderes do</i></p>

		<i>grupo, no exterior tem medos, tem receios e são outros que tomam esse papel.</i>
Intervenção do adulto.	Estratégias para promover ações de brincar no jardim de infância e em casa dos familiares das crianças.	<p><i>Eu acho que uma das coisas que as educadoras devem passar nas reuniões de pais, e é uma coisa que eu faço, é a importância do brincar. Eu tento sempre passar que o brincar para a criança, é um trabalho tão importante como o nosso trabalho.</i></p> <p><i>Muitas das vezes, o que acontece no final do ano e se não houver o cuidado dos educadores irem mudando ao longo do ano, as crianças já exploraram os materiais de todas as maneiras e começam a entrar em conflitos.</i></p> <p><i>Eu dou toda a liberdade para as crianças se organizarem (...) Como conheço sempre muito bem o grupo, tento sempre encaminhá-las para outras crianças que são mais líderes ou são mais confiantes.</i></p> <p><i>(...) a educadora tem de estar sempre muito atenta nos recreios, porque acho que começa a haver um “pré-bullying”, pois a criança mais tímida</i></p>

		<p><i>começa a sofrer sempre dos outros mais fortes e mais velhos.</i></p> <p><i>Uma educadora que já tem muita confiança, e que sabe o seu trabalho poderá ter a tendência de ser mais flexível (...)</i></p> <p><i>(...) as novas educadoras têm de pensar no que é realmente importante. É importante que a criança brinque. O papel da educadora é criar diferentes oportunidades para que a criança tenha diferentes níveis de dificuldade e aprendizagem. Ou seja, não sou adepta da sala estar sempre da mesma maneira, porque depois chega a um ponto que, aquilo já não atrai ninguém, pois eles já fizeram as conquistas todas.</i></p> <p><i>Uma sala e um recreio deve ser sempre dinâmico e não se deve dizer..."não mudo e não trago coisas novas". É preciso criatividade e muitas das vezes costumo dizer que não é preciso materiais caros, não é preciso coisas caras. As coisas mais simples para eles são as melhores.</i></p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 12- PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “MAGIA DOS BALÕES”

Atividade: “A Magia dos Balões”	
Dia: 19 de novembro de 2014	Duração: 1 hora
Espaço: Sala Lilás / Bebeteca	
Recursos Humanos: Educadora cooperante; Estagiária; Auxiliar da Ação Educativa; Grupo de crianças.	
Recursos: - Caixa Mistério; - Lenço Mágico; -6 balões vazios de cores distintas; - 14 balões cheios de cores distintas; - Caixa de Cartão.	
Intencionalidades: - Trabalho em pares/ Cooperação; -Socialização; - Movimentar o balão através de diferentes partes do corpo; - Coordenar os movimentos com os do colega; - Aceitar e cumprir regras de jogo; - Exploração de novos materiais.	
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">➤ Em momento de grande grupo, pretende-se verificar o que estará no interior da “Caixa Mistério” da Sala Lilás. Ao verificar que a caixa contém 6 balões vazios e de cores diferentes, verifica-se também que a caixa contém no seu interior um lenço mágico;➤ Com este lenço, inicia-se a magia dos balões, em que cada “feitiço” irá fazer desaparecer um balão de cada vez;➤ Após terem desaparecido todos os balões é questionado: “<i>O que terá acontecido aos balões?</i>”;➤ Seguidamente o grupo desloca-se para a bebeteca, de forma a encontrar os balões desaparecidos, que por sua vez vão estar cheios.➤ Procede-se a explicação do jogo que vai ser realizado, sendo que existiram quatro grupos constituídos por dois elementos. Assim pretende-se que as crianças coloquem o balão entre as suas barrigas, ou testas, de forma a deslocá-lo e colocá-lo na caixa.	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- O grupo de crianças aderiu muitíssimo bem à minha presença, enquanto estava a realizar a “magia” e demonstrou-se bastante empenhada em procurar os balões pelos espaços físicos;- O grupo ficou bastante surpreendido e satisfeito ao encontrar os balões na bebeteca e aderiu de forma positiva à atividade, colocando de lado os pensamentos que haviam quanto à realização desta proposta;- Todas as crianças souberem respeitar a sua vez, e cooperaram com o seu par, de forma a colocar o balão dentro da caixa;	

- No fim todas as crianças, exploraram o espaço e os materiais disponíveis na bebeteca, brincando brincadeiras com os adultos e com as outras crianças.

ANEXO 13- PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “ VAMOS SALTAR À CORDA?”

Atividade: “Vamos saltar à corda?”	
Dia: 6 de maio de 2014	Duração: Período da manhã.
Espaço: Sala dos Piratas/ Espaço exterior do jardim de infância	
Recursos Humanos: Educadora cooperante; Estagiária; Auxiliar da Ação Educativa; Grupo de crianças.	
Recursos: - Corda de saltar	
Intencionalidades: - Trabalho em pares/ Cooperação; -Socialização; - Motricidade motora; - Desenvolver o equilíbrio e a lateralidade; - Aquisição de conhecimentos (contagem);	
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">➤ Em momento de grande grupo, mostra-se ao objeto (corda de saltar);➤ De seguida, questiona-se as crianças: “<i>Alguém sabe que objeto é este?</i>”➤ Após as respostas das crianças, estabelece-se um diálogo em torno do objeto e das suas características e funcionalidades;➤ Seguidamente questiona-se quais as crianças que já sabem saltar à corda e as que não sabem;➤ Após as respostas das crianças, refere-se que hoje no exterior todo o grupo vai poder experimentar e aprender a saltar à corda;➤ Pede-se para que em pequenos grupos, as crianças se desloquem aos seus cacifos e coloquem o seu chapéu de sol;➤ Organiza-se o grupo e encaminha-se o grupo para o exterior;➤ Em pequenos grupos, auxilia-se as crianças a saltar à corda, enquanto que as restantes crianças procedem à realização de outras brincadeiras, acompanhadas pelas auxiliares e pela educadora cooperante.	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- O grupo de crianças reagiu positivamente ao objeto apresentado;- Face às questões colocadas, as crianças responderam automaticamente, sendo que todas queriam dar a sua opinião;- Já no exterior foi complicado organizar o grupo, de modo a criar pequenos grupos, uma vez que todas as crianças queriam saltar à corda ao mesmo tempo;	

- Em seguida, mostrei às crianças o procedimento de saltar à corda, sendo essencial que os colegas que “dão” à corda, se organizem e trabalhem de forma coesa;
- Posteriormente permite que as crianças se organizassem sozinhas e saltassem à corda;
- Foi notável que as restantes crianças queriam participar na atividade, mas de forma bastante espontânea, foram-se incluindo, enquanto que algumas crianças saíam de livre vontade e interessavam-se por outras ações que se estavam a realizar no exterior.



ANEXO 14- PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “ O JOGO DA MACACA”

Atividade: “O Jogo da Macaca”	
Dia: 14 de maio de 20145	Duração: Período após o almoço das crianças
Espaço: Espaço exterior do jardim de infância	
Recursos Humanos: Estagiária; 4 crianças do grupo	
Recursos: - Caixa de giz; pedras pequena	
Intencionalidades: - Trabalho em pares/ Cooperação; -Socialização; - Aprender a respeitar a sua vez e as capacidades do outro; - Equilíbrio; - Motricidade motora; - Motricidade fina.	
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">➤ Após o período de almoço, chama-se as crianças que se encontravam no alpendre de cimento do espaço exterior;➤ Revela-se a caixa de giz, e questiona-se: “ <i>E se jogássemos à macaca? </i>”;➤ Após a resposta das crianças, organiza-se o grupo de modo a que todos contribuam para a construção do jogo;➤ Em seguida, procura-se no espaço exterior, pedras de pequenas dimensões para se iniciar o jogo;➤ Dá-se início ao jogo.	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- O pequeno grupo de crianças reagiu positivamente à presença da caixa de giz e quis automaticamente utilizar os materiais riscadores;- Após a minha questão, as crianças responderam todas de forma afirmativa;- Expliquei às crianças como se construía o jogo e em conjunto desenhámos no chão o jogo pretendido;- Em seguida, procurámos as pedras no espaço exterior e demos início ao jogo da macaca;- Verifiquei que as crianças estavam interessadas, divertidas e curiosamente a cumprir as regras ditadas pelo jogo.- Verifiquei ainda que, durante o jogo, as crianças não originaram momentos de conflito umas com as outras.	



ANEXO 15- PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE- ATIVIDADE DE EXPRESSÃO PLÁSTICA

Atividade: Atividade de Expressão Plástica	
Dia: 16 de abril de 2015	Duração: Período da Manhã
Espaço: Sala dos Piratas	
Recursos Humanos: Estagiária; Pequenos grupos (5 crianças)	
Recursos: - Espuma de barbear; - Tintas guache coloridas; - Bibes de plástico	
Intencionalidades: - Desenvolvimento da criatividade; Exploração de cores; -Prazer e bem estar; - Experiências sensoriais; - Aquisição de conhecimentos (textura, cores).	
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">➤ Durante o momento de grande grupo da parte da manhã, explica-se às crianças a atividade que se vai desenrolar na área da expressão plástica;➤ Organiza-se o grande grupo, de modo a ter a certeza que cada criança se encontra numa área da sala;➤ Encontrado o grupo que vai dar início à atividade de expressão plástica, precede-se à colocação dos bibes de plástico;➤ Em redor da mesa, dá-se início à atividade.	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- Após a explicação da atividade a realizar em grande grupo, verifiquei que a maioria das crianças demonstraram-se interessadas em participar;- Tive alguma dificuldade em gerir o grande grupo, de modo a explicar às crianças que todas iriam realizar a atividade de expressão plástica na sua vez;- Em seguida, dei início à atividade com o pequeno grupo de crianças;- Constatei que as crianças hesitaram em tocar no material, mas após a minha intervenção e participação, deixaram os seus medos e mexeram na espuma de forma bastante animada;- Em conjunto demos início à realização de desenhos em cima da mesa.	



ANEXO 16- PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “ A CAIXA DE AREIA”

Atividade: “A Caixa de Areia”	
Dia: 12 de abril de 2015	Duração: Período da Manhã
Espaço: Espaço exterior do jardim de infância	
Recursos Humanos: Pequeno grupo de crianças/Estagiária	
Recursos: - Caixa de areia; - Objetos de plástico de pequenas dimensões (ex: tampas de garrafas, etc.)	
Intencionalidades: - Exploração de materiais; - Prazer e bem estar; - Brincadeiras espontâneas com os materiais disponíveis (areia e recipientes de plástico); - Aquisição de conhecimentos (noções de tamanho, quantidade, espessura, etc.); -	
Procedimentos: <ul style="list-style-type: none">➤ Durante o momento de grande grupo da parte da manhã, explica-se às crianças a presença da caixa de areia no espaço exterior;➤ Explica-se ao grupo, que a caixa de areia vai funcionar como uma área da sala, sendo apenas permitido um pequeno grupo de cada vez;➤ Organiza-se o grande grupo, de modo a ter a certeza que cada criança se encontra numa área da sala;➤ Encontrado o grupo que vai usufruir da caixa de areia, encaminha-se o grupo ao cabide para colocar o chapéu de sol e seguidamente, encaminha-se o grupo para o exterior;➤ Em redor da “piscina” de areia, as crianças dão início às suas brincadeiras e exploração de materiais.	
Avaliação: <ul style="list-style-type: none">- Após ter anunciado o novo material para explorar, verifiquei que a maioria do grupo mostrou-se excitado e com interesse em explorar a areia;- Tive alguma dificuldade em gerir o grande grupo, de modo a explicar às crianças que todas iriam usufruir da caixa de areia, mas na sua vez;- Já no exterior, verifiquei que as crianças mostraram entusiasmo e mexeram na areia sem hesitar;- Através da educadora cooperante que ficou no interior da sala, tive conhecimento que as crianças questionaram inúmeras vezes, quando poderiam ir para o espaço exterior, o que me comprava o interesse e a curiosidade que provoquei em todo o grupo de crianças;	

- Verifiquei que as crianças limitaram-se a explorar livremente a areia e seguidamente iniciaram brincadeiras com o material. Estas brincadeiras centraram-se muito no faz-de-conta, onde as crianças reproduziram situações observadas no seu dia a dia, como por exemplo, idas ao restaurante ou a um café.

